

**Lukio-opiskelijoiden ajatuksia kaunokirjallisten kokonaisteosten valinta-
perusteista ja käsittelytavoista äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa**

Hanna Ontero

Sivuainetutkielma

Oulun yliopisto

Humanistinen tiedekunta

Kirjallisuus

Toukokuu 2017

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	3
1.1 Työn tavoitteet	4
1.2 Kirjallisuudenopetuksen tutkimuksesta	4
1.3 Kyselytutkimuksen toteutus	6
2 KIRJALLISUUDENOPETUKSEN TAVOITTEET	9
2.1 Nykyaikainen pedagogiikka, opetussuunnitelmien ja opettajien painottamat tavoitteet ..	9
2.1.1 Oppilaslähtöinen pedagogiikka ja uusi tekstikäsitys	10
2.1.2 Kirjallisuudenopetus lukion opetussuunnitelmissa	10
2.1.3 Äidinkielen ylioppilaskoe ja opettajien painottamat tavoitteet	13
2.2 Lukiolaisten näkemykset tavoitteista	16
2.3 Vapaa-ajan lukuharrastus vs. koulussa luettu kirjallisuus	18
3 KOKONAISTEOSTEN VALINTAPERUSTEET JA LUETUT KOKONAISTEOKSET ..	24
3.1 Paljonko luetaan, kuka kirjat valitsee ja millä perusteella?	24
3.2 Luetut kokonaisteokset: kirjallisuuden kaanon lukiossa ennen ja nyt	29
3.3 Hyvät lukukokemukset	34
3.4 Lukiolaisilla kesken jääneet kirjat	38
4 KIRJALLISUUDEN KÄSITTELYTAVAT	41
4.1 Erilaisia tapoja tarkastella kirjallisuutta	41
4.2 Työtapoja kirjallisuuden käsittelyssä	43
5 POHDINTA	47
5.1 Tulosten koontia	47
5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja toistettavuus	48
5.3 Mihin kirjallisuudenopetus on menossa? – Jatkotutkimusaiheita	49
LÄHTEET	52
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus lukiossa on kokenut vuosikymmenten aikana monenlaisia muutoksia. Syksyllä 2016 otettiin lukion aloittavilla opiskelijoilla käyttöön uusi opetussuunnitelma (LOPS 2015), ja muutoksia on myös tulossa, kun ylioppilaskoe uudistuu seuraavan kerran syksyllä 2018. Muutosten taustalla on laajoja kehityskulkuja esimerkiksi opetuksessa, oppimiskäsityksissä ja tekstikäsitteissä. Kirjallisuuden sivuainetutkielmassani halusinkin siksi ottaa tarkasteltavaksi jonkin lukion kirjallisuudenopetukseen liittyvän näkökulman. Olen työskennellyt äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana vuodesta 2006 alkaen enimmäkseen lukiossa, eli motivaatio tutkimuksen tekemiseen on vahvasti myös henkilökohtainen halu ammatilliseen kehittymiseen.

Julkisuudessa puhutaan usein nuorten lukuharrastuksesta ja sen mahdollisesta hiipumisesta. Keväällä 2016 huomiota sai esimerkiksi #pojatkinlukee-kampanja, jonka tavoite on edistää poikien ja nuorten miesten lukemista. Kampanja tuo esille lukemisen positiivisia puolia erityisesti sosiaalisen median avulla, ja siinä on mukana esimerkiksi kirjakauppoja, kustantamoja, kirjastotyöntekijöitä ja kirjabloggaajia. (Toiviainen 2016.) Useiden tutkimusten mukaan suomalaisnuorten lukuharrastus eli omaksi ilokseen lukeminen on vähentynyt (ks. esim. Rikama 2004, 54; Sulkunen 2012, 26–28; Saarinen & Korkiakangas 2009, 81–83). Toki kyse on siitäkin, mitä kaikkea lukemiseksi lasketaan, mutta kaunokirjallisuuden lukeminen on mitä ilmeisimmin vähentynyt.

Jos on niin, että entistä harvempi lukee omaksi ilokseen, jää käsitys kaunokirjallisuudesta siis sen varaan, mitä koulussa luetaan. Juha Rikama (2011, 31) esittää jopa, että lukiolaisten kaunokirjallisuuden lukeminen ja tuntemus ovat alemmalla tasolla kuin koskaan: keskeinen osa kansallista ja kansainvälistä kulttuuriperintöä jää nykysukupolville vieraaksi. Mikäli kaunokirjallisuudella taiteenlajina nähdään edelleen arvoa, ja tavoitteena opetuksessa on harjaantua nauttimaan kaunokirjallisuudesta (LOPS 2015, 43), on luettujen kirjojen valitseminen varmasti keskeinen osa tämän tavoitteen täyttymisessä. Mielenkiintoni kohdistuu näistä syistä siihen, mitä ja miksi lukiossa äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla luetaan. Olen rajannut tarkasteluni kohteeksi nimenomaan kaunokirjalliset kokonaisteokset.

1.1 Työn tavoitteet

Juha Rikaman pitkäaikaisten tutkimusten mukaan lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yhteydessä luettujen kokonaisteosten määrä vähentyi 1980-luvulta 2000-luvulle tultaessa selkeästi: vuoden 1980 tutkimuksen mukaan opiskelija luki lukioaikanaan keskimäärin 13,4 kokonaisteosta, mutta vuoden 2001 tutkimuksen mukaan lukioaikana luettuja kokonaisteoksia oli enää 9,7 eli 27 % vähemmän. (Rikama 2004, 73–74.) Siksi on mielestäni tärkeää tutkia sitä, onko sama kehityssuunta jatkunut, ja jos on, miten valikoituvat ne entistä harvemmat teokset, jotka lukiossa nykyisin luetaan. Onko tilanne todella sellainen, kuin Sarmavuori (2004) kärjistää: ”Nyt hän [lukiolainen] lukee hyvin hajanaisesti, mitä sattuu”?

Sivuainetutkielmani tavoitteena on siis selvittää, mitä kaunokirjallisia kokonaisteoksia ja millä perusteella lukiossa luetaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yhteydessä. Tarkastelen myös, miten näitä teoksia käsitellään. Toivon tutkimukseni tuottavan tietoa siitä, millaiset teokset ja kirjallisuuden tarkastelutavat lukio-opiskelijat kokevat innostaviksi. Tutkimusmenetelmäni on kyselytutkimus. Tutkimuksen kohderyhmänä on kolmen eri lukion opiskelijoita (yhteensä 84 vastaajaa), jotka olivat kyselyyn vastatessaan opintojensa loppuvaiheessa.

1.2 Kirjallisuudenopetuksen tutkimuksesta

Lukion kirjallisuudenopetukseen vaikuttavat monet seikat, ja siksi myös sen tutkimus on monitieteistä. Koulutuspolitiikan kannalta opetusta voidaan tarkastella historiatieteissä, kulttuurintutkimuksessa ja sosiologiassa sekä kasvatus- ja opetustavoitteiden näkökulmasta kasvatustieteissä ja kehityspsykologiassa. Kirjallisuudenopetuksen tutkimusta voi toki olla myös kirjallisuudentutkimuksen sisällä, jonka suuntauksista esimerkiksi reseptioestetiikka tarkastelee kirjallisuuden vastaanottoa ja sosiologinen kirjallisuudentutkimus kirjallisuuden tuotantoa ja välitystä. (Rikama 2004, 12–13.)

Kasvatustieteellisesti keskeisiä käsitteitä ovat pedagogiikka ja didaktiikka. Pedagogiikan voi määritellä seuraavasti (Atjonen ym. 2008, 21): ”Pedagogiikka tarkoittaa kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla opettaja pyrkii edistämään oppilaiden kasvamista ja oppimista erityisesti opetussuunnitelmassa ilmaistujen tavoitteiden suuntaisesti.” Kirjallisuuspedagogiikkaan sisältyvät

opetuksen arvopohja ja filosofinen pohja. Opetuksen tavoitteet ilmenevät pedagogisina valintoina, joiden taustalla ovat esimerkiksi ihmiskäsitys, yhteiskuntakäsitys ja kirjallisuuskäsitys. Kirjallisuudenopetuksessa tällainen valinta on esimerkiksi se, millä perusteilla luettavat kirjat valitaan ja kuka luettavista kirjoista päättää. (Rikama 2004, 13–14.) Didaktiikka on pedagogiikan alakäsite, joka kattaa konkreettisemmin sen, mitä ja miten opetetaan, eli välineet ja keinot, joilla tavoitteisiin pyritään (Välijärvi ym. 2009, 16). Kirjallisuudenopetuksen didaktiikkaan kuuluu esimerkiksi päätös, millä tavalla luettuja kirjoja käsitellään.

Juha Rikama on kartoittanut lukion kirjallisuudenopetuksen tavoitteita ja sisältöjä kyselytutkimuksissaan, jotka hän suuntasi laajalle joukolle lukion äidinkielenopettajia vuosina 1980, 1990 ja 2001. Näiden kaikkien kyselyjen tulokset on esitetty kootusti hänen väitöskirjassaan (Rikama 2004). Katri Sarmavuori (2004) on puolestaan tehnyt suppeamman tutkimuksen kirjallisuuden kaanonista lukioissa vuonna 2000.

Laajassa kolmivuotisessa Kielitaidon kirjo -tutkimushankkeessa selvitettiin lukiolaisten äidinkielen taitoja, koulujen toimintakulttuuria ja opiskelijoiden kieliasenteita. Tutkimukseen kuului esimerkiksi kysely, johon vastasi noin 1600 lukion toisen vuoden opiskelijaa. Tuloksia on koottu vuonna 2011 ilmestyneeseen artikkelikokoelmaan *Lukiolaisten äidinkieli* (toim. Anneli Kauppinen ym.). Vastaajalukiot oli kyselyssä luokiteltu ylioppilastutkinnossa erittäin hyvin, hyvin ja tyydyttävästi menestyneisiin (Kauppinen 2011b, 305). Kokoelmassa esimerkiksi Kauppinen (2011b) artikkeli lukiolaisten tekstimaisemista käsittelee työtapoja äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla, ja samassa artikkelissa on myös selvitystä lukiolaisten lukuharrastuksesta. Näitä käytän työssäni vertailukohtina.

Luukka ym. (2008) ovat selvittäneet yhdeksäsluokkalaisten ja heidän opettajiensa käsityksiä esimerkiksi äidinkielenopetuksen tavoitteista, työtavoista, oppimateriaaleista sekä oppilaiden ja opettajien mediakäyttöä. Kysely on osa laajaa, monitieteistä tutkimushanketta, jonka tavoitteena on selvittää esimerkiksi, miten kieltenopetus vastaa nyky-yhteiskunnan haasteisiin. (Luukka ym. 2008, 15–16.) Merja Kauppinen on puolestaan tarkastellut väitöskirjassaan (2010) peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmia ja sitä, miten niissä on linjattu lukutaidon opetusta. Peruskoululaisten lukutaitoa on tutkittu paljon muutenkin, sillä kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa, joita tehdään kolmen vuoden välein, lukutaito on ollut painopistealueena vuosina 2000 ja 2009. Olen käyttänyt lähteenä paljon PISA-tutkimuksiin pohjautuvia

tai muuten peruskoululaisiin liittyviä tutkimuksia, koska on kiinnostavaa verrata omia tuloksiani niihin: eroaako esimerkiksi lukiolaisten suhtautuminen lukemiseen peruskoulun päättövaiheessa olevista?

1.3 Kyselytutkimuksen toteutus

Halusin tutkia kirjallisuuden valintaperusteita ja käsittelytapoja opiskelijalähtöisesti, koska opetussuunnitelman tavoitteet ovat nimenomaan opiskelijoita koskevia ja oppilaslähtöisyys on ylipäätään nykyaikaisen pedagogiikan kulmakivi (ks. luku 2.1.1). Valitsin tutkimusmenetelmäksi kyselytutkimuksen, sillä sen avulla voi kerätä laajan aineiston tehokkaasti (Hirsjärvi ym. 2013, 195). Kohderyhmäksi valitsin lukion päättövaiheen opiskelijat, jotta he voisivat arvioida lukion kirjallisuudenopetusta kokonaisuutena kattavasti. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta pidin olennaisena, että vastaajia olisi useammasta kuin yhdestä lukiosta. Vaikka Kielitaidon kirjo -kyselyn mukaan eri lukioden toimintakulttuurit eivät merkittävästi eroa toisistaan, vaan ylioppilastutkimuksen tuloksissa näkyvät erot lukioden välillä syntyvät muista seikoista (Kauppinen, A. 2010, 15), olisivat yksittäisten opettajien tekemät valinnat esimerkiksi luettavien kokonaisteosten suhteen voineet saada liikaa painoarvoa, jos vastaajat olisivat olleet samasta lukiosta. Siksi otin kohteeksi kolme lukiota, ja tavoitteena oli saada vähintään 30 vastausta jokaisesta koulusta. Vastaajat valikoituivat satunnaisesti sen perusteella, että he olivat siinä äidinkielen kurssin opetusryhmässä, jonka tunnilla kysely toteutettiin, joten vastaajamäärät olivat erilaisia eri kouluissa.

Kyselyni kohteena olevista lukioista lukiot 1 ja 2 ovat noin 250 opiskelijan lukioita, joten vastaajajoukot (27 opiskelijaa lukiosta 1 ja 34 opiskelijaa lukiosta 2) edustavat noin kolmasosaa ikäluokastaan. Molemmat näistä lukioista kuuluisivat Kielitaidon kirjo -hankkeen ryhmitelyssä (Kauppinen 2011b, 305) tyydyttävästi menestyneisiin lukioihin ylioppilastutkimuksen pakollisten aineiden keskiarvon perusteella. Halusin lisäksi mukaan ainakin yhden lukion, joka kuuluisi erittäin hyvin menestyneisiin, koska halusin varmistaa, ettei aineistoni jäisi yksipuoliseksi. Tähän ryhmään kuuluvien lukioden opiskelijat lukivat nimittäin Kielitaidon kirjo -hankkeen tutkimuksen mukaan kaunokirjallisuutta useammin kuin tyydyttävästi menestyneiden lukioden opiskelijat (Kauppinen 2011b, 360). Kyselyni lukio 3 on lukiovertailuissa erittäin hyvin menestynyt yli 700 opiskelijan lukio, ja vastaajajoukko (23 opiskelijaa) edustaa vain pientä osaa koulun opiskelijoista ja omasta ikäluokastaan.

Tein kyselyn Google Forms -työkalulla, jonka tiesin toimivan myös mobiilivastaamisessa, mikäli vastaajilla ei olisi koneita käytössä. Kysely on työni liitteenä (liite 1). Testasin kyselyä itse yhdellä lukiorhymällä (opiskelijat eivät tienneet, että heidän vastauksensa eivät tule lopulliseen aineistoon), ja tässä ryhmässä vastaamiseen kului aikaa 8–15 minuuttia. Kokeilun ja tutkielmani ohjaajalta saamani palautteen perusteella muokkasin vielä lomakkeen nimeä, väliotsikointia ja ohjeistusta. Tallensin kyselyn kolmena kappaleena, jotta eri koulujen vastaukset ohjautuisivat eri lomakkeisiin. Tämän jälkeen päätin vielä muuttaa joidenkin kysymysten järjestystä, ja tässä yhteydessä kävi niin, että lukion 1 lomakkeesta jäi pois kysymys luettujen kokonaisteosten määrästä. Uskon kuitenkin, että kahdenkin lukion otos antaa jonkinlaisen käsityksen luettujen kirjojen määrästä.

Kyselytutkimuksen haittapuolena pidetään sitä, ettei voida tietää, ovatko vastaajat pyrkineet vastaamaan vakavissaan ja huolellisesti (Hirsjärvi ym. 2013, 195). Tätä pyrin kontrolloimaan sillä, että kysely tehtiin oppitunnilla. Lähetin linkin kyselyyn äidinkielenopettajalle, ja opettaja antoi linkin opiskelijoille oppitunnilla, jolloin koko opiskelijaryhmä vastasi kyselyyn yhtä aikaa. Tällöin saattoi olla mahdollista vaikuttaa myös kyselytutkimuksen toiseen ongelmakohtaan eli siihen, että vastausvaihtoehdot saattavat aiheuttaa väärinymmärryksiä (mts. 195). Koska läsnä oli opettaja, opiskelijat saattoivat tarvittaessa kysyä häneltä lisäkysymyksiä. Toki en voi tietää, onko näin tapahtunut käytännössä. Kyselyä testatessani opiskelijat eivät kysyneet minulta mitään, vaikka pyysin sanomaan, jos jokin kysymys oli epäselvästi muotoiltu. Toisiltaan he kysyivät luettujen kirjojen nimiä ja kirjoittajia, mutta muuta keskustelua kysely ei aiheuttanut.

Teetin tutkimuksen tammi-helmikuun vaihteessa 2016 lukioissa 1 ja 2. Vastaajina oli abiturientteja, jotka olivat äidinkielen ja kirjallisuuden syventävällä kurssilla ennen ylioppilaskirjoituksia. Kolmanteen lukioon en ehtinyt ottaa yhteyttä ennen kuin abiturientit lähtivät lukulomalle, joten kyselyyn vastasivat toukokuussa opiskelijat, jotka olivat tuolloin lukion viimeisellä pakollisella äidinkielen ja kirjallisuuden kurssilla. Sovimme opettajan kanssa, että kyselyyn vastattiin sitten, kun tuohon kurssiin kuuluva kirjallisuustehtävä oli suoritettuna.

Kyselyssäni oli monivalintakysymyksiä, avoimia kysymyksiä ja asteikkoon perustuvia kysymyksiä. Monivalintakysymykset tuottavat tietoa, jota on helppo käsitellä ja vertailla. Avoimet kysymykset tuottavat kirjavampia vastauksia, joiden analyysi on haastavampaa, mutta ne antavat tietoa vastaajien motivaatiosta ja siitä, mikä heille on tärkeää. (Hirsjärvi ym. 2013, 199–201.)

Järjestin kysymykset lomakkeeseen teemoittain: kirjallisuudenopetuksen tavoitteet, kirjallisuuden valintaperusteet, luetut kirjat, kirjallisuuden käsittelytavat sekä taustatiedot vastaajasta. Taustatietokysymykset olisivat toki voineet olla lomakkeen alussa, sillä Hirsjärvi ym. (2013, 203) opastavat, että lomakkeen alussa olisi hyvä olla helppoja kysymyksiä.

Tutkielmani toinen pääluku taustoittaa varsinaisia tutkimuskysymyksiäni. Käsittelen kirjallisuudenopetuksen tavoitteita ensin nykyaikaisen pedagogiikan, opetussuunnitelman ja aiemmissa tutkimuksissa ilmi tulleiden opettajien näkemysten pohjalta ja sitten erittelen, mitä kyselyyni vastanneet opiskelijat ajattelivat kirjallisuudenopetuksen tavoitteista. Käsittelen tässä luvussa myös sitä, harrastavatko kyselyni osallistujat lukemista ja miten vapaa-ajalla luettu kirjallisuus kohtaa koulussa luetun kirjallisuuden. Kolmannessa pääluvussa tarkastelen kokonaisteosten valintaperusteita ja luettuja teoksia: millaiselta vaikuttaa kirjallisuuden kaanon lukiossa vuonna 2016? Erittelen myös, mitä lukemiaan teoksia opiskelijat pitivät hyvinä lukukokemuksina ja mitkä kirjat puolestaan ovat jääneet kesken tai kokonaan lukematta, vaikka ne olisivat kuuluneet osaksi kurssisuoritusta. Neljännessä pääluvussa analysoin, millaiset kirjallisuuden käsittelytavat ja työskentelytavat luettujen kirjojen käsittelyssä ovat olleet opiskelijoiden mielestä kiinnostavia, toimivia ja ymmärrystä lisääviä. Lopuksi kokoan työni tuloksia, reflektoin tutkimukseni onnistumista ja pohdin jatkotutkimusaiheita.

2 KIRJALLISUUDENOPETUKSEN TAVOITTEET

Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta säätelevät Opetushallituksen laatimat opetussuunnitelman perusteet. Valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi tavoitteita ja sisältöjä voidaan tarkentaa paikkakunta- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Opetusministeriö nostaakin yhdeksi koulutusjärjestelmämme vahvuudeksi koulutasolla tehtävän opetussuunnitelmatyön, joka antaa opettajille laajan pedagogisen vastuun ja mahdollisuuden kehittää koulujärjestelmää (Kupiainen ym. 2009, 12). Ahvenjärven ja Kirstinän (2013, 49) mukaan Suomi on esimerkiksi yksi harvoista EU-maista, joissa ei nykyisin ole valtakunnallisesti määrätty, mitkä kirjat lukiolaisen on luettava. Opettajilla on siis valta määritellä, miten luettava kirjallisuus valitaan. Käsittelen kaanonin muuttumista suomalaisessa lukiossa tarkemmin luvussa 3.2.

Tässä luvussa taustoitan varsinaisia tutkimuskysymyksiäni koulussa luetun kirjallisuuden valintaperusteista ja käsittelytavoista. Käsittelen ensin alaluvussa 2.1 opetussuunnitelmien muutosta, ylioppilaskokeen muutosta ja opettajien painottamia kirjallisuudenopetuksen tavoitteita. Alaluvussa 2.2 analysoin oman kyselyni aineistoa: mitkä tavoitteet ovat opiskelijoiden mielestä tärkeitä? Alaluvussa 2.3 erittelen tutkimukseni muiden taustatietokysymysten vastauksia eli tutkin sitä, harrastavatko kyselyyni vastanneet lukemista vapaa-ajallaan ja mikä suhde vapaa-ajan lukemisella on koulussa luettuun kirjallisuuteen.

2.1 Nykyaikainen pedagogiikka, opetussuunnitelmien ja opettajien painottamat tavoitteet

Valinnaisuus ja joustavuus ovat olleet lukiopedagogiikan keskeisiä elementtejä vuoden 1994 opetussuunnitelmasta lähtien. Valinnaisuuden pedagogisena etuna on pidetty vastuunottamisen ja päätöksenteon harjoittelua, ja sen uskotaan lisäävän opiskelumotivaatiota. (Välijärvi ym. 2009, 18.) Tämä pedagoginen painotus heijastuu myös lukion kirjallisuudenopetukseen, joka on vuosikymmenten aikana kokenut suuria muutoksia, kuten alaluvussa 2.1.2 esitän. Sitä ennen luon kuitenkin silmäyksen nykyaikaiseen tekstikäsitteeseen ja oppilaslähtöiseen pedagogiikkaan.

2.1.1 Oppilaslähtöinen pedagogiikka ja uusi tekstikäsitys

Oppimis- ja tietokäsitys on 2000-luvulla muuttunut sosiaalisempaan suuntaan. Oppilaslähtöisen pedagogiikan ajatus on, että oppilas on oppimisensa omistaja. Tällöin hän ottaa itse vastuuta oppimisestaan. Kyse on myös laajemmasta kulttuurisesta muutoksesta: kognitiivisen ja sosiaalisen ajattelutavan muutoksesta. (Luukka ym. 2008, 240.)

Lankshear ja Knobel (2011) osoittavat, että myös lukemisen käsitteen laajeneminen uusiksi tekstitaidoiksi on yhteydessä muihin yhteiskunnassa ja ihmiskäsityksessä tapahtuneisiin muutoksiin. Liikkuvuus, avoimuus, muuttuvuus ja yhteisöllisyys ovat muutenkin osa postmodernia tai sen jälkeistä tietoyhteiskuntaa, ja kaikki nämä määrittävät myös tarvittavia tekstitaitoja. Tekstitaito-käsitteen sisältö on laajentunut, ja niin myös ajattelutapa, miten teksteihin suhtaudutaan. Keskeistä on osallistuminen, yhteistyö ja asiantuntijuuden hajauttaminen. (Mts. 52–68.)

Tekstitaitoihin on tiiviisti sidoksissa osallisuuden kulttuurin käsite. Tekstit tuotetaan ja niitä tulkitaan aina osana jotakin yhteisöä. Osallisuuden kulttuuriin kuuluu vuorovaikutteisuus, jakaminen ja verkostojen luominen, ja vaikka nämä eivät ole mitään uusia ilmiöitä, on näitä kaikkia nykyaikana helpompi toteuttaa (Lankshear & Knobel 2011, 85).

Koulun tehtävänä on toisaalta välittää kulttuuriperinnettä, toisaalta tarjota opiskelijoille perusta tulevaisuuden taidoille. Koulu on perinteisesti keskittynyt kulttuurisen yhtenäisyyden vaalimiseen, mutta nyky-yhteiskunnassa tarpeet ja odotukset ovat moninaisempia. Koulun odotetaan silti luovan yhteisöllisyyttä ja sosiaalista kanssakäymistä edistävää arvopohjaa. (Välijärvi 2011, 23–24.) Nämä tarpeet sopivat hyvin yhteen kirjallisuudenopetuksen tavoitteiden kanssa.

2.1.2 Kirjallisuudenopetus lukion opetussuunnitelmissa

Juha Rikama (2011) on jakanut koulujen kirjallisuudenopetuksen kausiin, joita hän kutsuu kansalliseksi kirjallisuudenopetukseksi (oppiaineen historian alusta eli 1800-luvun lopulta lähtien 1950-luvulle asti), reseptioestetiikan ajaksi (1960-luvulta lähtien vuoteen 1981), systemoituneeksi kirjallisuudenopetukseksi (vuoden 1981 opetussuunnitelmasta alkaen) ja erikoistuvaksi kirjallisuudenopetukseksi (vuoden 1994 opetussuunnitelmasta alkaen). Kansallisen kirjallisuudenopetuksen aikana esimerkiksi vuoden 1941 opetussuunnitelma määrittä kirjallisuudenopetuksen tavoitteiksi oppilaiden kielenkäytön ja elämänarvojen kehittämisen. Arvoista mainittiin

kansallishenki ja isänmaallisuus. Koulukirjallisuuden kaanon oli hyvin rajallinen, sillä Ahvenjärven ja Kirstinän mukaan luettavaksi tarjottuja kirjoja esimerkiksi lukuvuonna 1929–1930 oli vain 11 eri nimikettä yhteensä 68 yhteis- ja poikakoulussa. Ulkomaisia kirjoja, nuortenkirjallisuutta ja viihdettä ei listoilla käytännössä ollut. Samoin varottiin poliittisesti värittyneitä teoksia – esimerkiksi Ilmari Kiannon *Punainen viiva* tai F. E. Sillanpään *Hurskas kurjuus* eivät soveltuneet luettaviksi. Luettava kirjallisuus oli keskimäärin vanhaa: esimerkiksi vuonna 1955–1956 lukioissa luettujen kirjojen keski-ikä oli 58 vuotta. Työtapoina olivat yleisesti käytössä opettajan luennointi, tekstien ääneenluku ja ulkoaopettelu, eikä opiskelijoiden tulkinnoille juuri ollut tilaa. Rikama näkee tämän ajan kirjallisuudenopetuksen olleen toisaalta ulkokohtaista, mutta korostaa toisaalta sen merkitystä ”itsenäisen valtion henkisellem rakentumiselle, sen identiteetin synnylle ja jatkuvuudelle”. (Rikama 2011, 25–26; Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 36.)

Reseptioestetiikan aika koulujen kirjallisuudenopetuksessa 1960-luvulta 1980-luvun alkuun liittyy opetuksen muihin murroksiin, erityisesti oppilaskeskeiseen pedagogiikkaan. Taustalla oli ylipäättään yhteiskunnan demokratiakehitys, jonka tavoitteena oli saada kaikki yhteiskunnan palvelut kaikkien ulottuville. Kirjallisuudenopetuksessa tämä tarkoitti sitä, että opiskelijalla nähtiin rooli itsenäisenä subjektina, jolla oli oikeus omiin tulkintoihinsa ja lukumielityksiinsä. Tästä seurasi luettavan kirjallisuuden ja työtapojen monipuolistuminen. Luettavaksi tarjottujen eri teosten määrä oli huipussaan vuonna 1980, jolloin opettajat ilmoittivat peräti 395 eri nimikettä. Tavoitteena pidettiin lukuharrastuksen vahvistamista ja kehitysvirikkeiden tarjoamista kirjallisuuden avulla. Opetuksen hajonta oli Rikaman mukaan tähän aikaa suurta. Luettujen kokonaisteosten määrä lisääntyi, sillä yhteisesti käsiteltyjen kirjojen lisäksi opiskelija luki kirjoja myös yksilösuorituksia varten. (Rikama 2011, 26–27.)

Rikaman mukaan analyyttisen lukutaidon opettaminen alkoi korostua 1970-luvulla yhä enemmän kirjallisuudenopetuksen aiempien tavoitteiden rinnalla, joita olivat pitkään olleet kirjallisuushistoriallinen tieto, lukuelämykset, kielenkäytön kehittäminen ja kansallinen arvokasvatus. Analyttisyys oli sekä sisällönanalyttista, jota edusti temaattinen lähestymistapa kirjallisuuteen, että muotoanalyttista, jota puolestaan edusti uskriittinen, tekstilähtöinen tarkastelutapa. Temaattinen tarkastelutapa antoi mahdollisuuksia yhdistää kirjallisuudenopetusta esimerkiksi muihin oppiaineisiin, ja uskriittinen lähestymistapa puolestaan antoi analyysivälineitä ja siten tapoja puhua kirjallisuudesta. Samaan aikaan kansallisen kulttuuriperinnön vaaliminen ei enää ollut samassa asemassa kuin ennen. Jo 1970-luvulla oltiin huolissaan myös siitä, että kirjallisuus kilpailee asemastaan muiden tarjolla olevien elämysten kanssa. (Rikama 2004, 28–32.) Vuonna 1973–1974 lukioissa luetun kirjallisuuden keski-ikä oli enää 30 vuotta, puolet luetusta

oli ulkomaista ja oppilaat saivat osallistua luettavien kirjojen valintaan. Nuorelle lukijalle tarjottiin kirjallisuudenlajeja laidasta laitaan, myös viihteellisiä kirjoja, mutta lisäksi tärkeänä pidettiin teosten yhteiskunnallisuutta. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 39–40.)

Vuonna 1981 lukioihin saatiin pitkään odotettu uusi opetussuunnitelma (edellinen oli ollut vuodelta 1941). Rikama kutsuu tästä alkanutta kautta systemoituneeksi kirjallisuudenopetukseksi, sillä suunnitelma rajasi vapaata kokeilevuutta, joka oli leimannut 1960–1970-lukuja. Opiskelu jaettiin kursseihin, joille määrättiin sisällöt. Äidinkielen kursseja oli kahdeksan, ja niissä kirjallisuuden historialla ja lajeilla oli vahva osuus. Luettujen kokonaisteosten määrä saattoi vähentyä, koska kokonaisteosten käsittely oli aikaa vievää, ja kursseihin sisältyi paljon kirjallisuuteen liittyvän tietoaineksen opettamista. (Rikama 2011, 28–29.) Toisaalta suositus oli, että jokaisella kurssilla käsiteltäisiin kahta kirjaa (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 40).

Lukion äidinkielen kurssien määrä väheni neljänneksellä vuoden 1994 opetussuunnitelmassa, jossa pakollisia kursseja oli enää kuusi. Rikaman mukaan Suomen koulujen äidinkielen opetukseen käyttämä tuntimäärä oli jo muutenkin todettu OECD-maiden pienimpiin kuuluvaksi. Samaan aikaan yhteiskunnan ja mediakulttuurin kehitys vaati lisäämään lukemisen, kirjoittamisen ja puhumisen opetusta äidinkielessä. Rikaman seurantatutkimusten mukaan suurin menettäjä tässä kehityksessä on nimenomaan ollut kirjallisuudenopetus, ja erityisesti on vähentynyt yhdessä luettujen kokonaisteosten määrä. Luettavaksi tarjottujen kirjojen valinnanvarakin väheni: vuonna 2001 se oli 176 eri nimikettä. Rikama kutsuu nykyistä kirjallisuudenopetusta erikoistuvaksi kirjallisuudenopetukseksi siksi, että päättökokeen uudistuksen myötä opiskelijan on entistä paremmin hallittava kaunokirjallisuuden analyysivälineistö ja osattava eritellä tekstien merkityksiä ja ilmaisukeinoja. Kirjallisuudenopetus on siis toisaalta tarkentunut, mutta nimitys on myös kielteinen siinä mielessä, että opetusala on kapeutunut. (Rikama 2011, 27, 30.)

Ahvenjärven ja Kirstinän mukaan 1990-luvulla lukiossa on kuitenkin korostunut monipuolinen lukutaito: eläytyminen, erittelemineen, kriittisyys ja tulkinta. Käytössä ovat niin lukijalähtöiset, analyttiset kuin kontekstuaalisetkin lukutavat. Huoli kirjallisuudenopetuksen asemasta sai kuitenkin aikaan sen, että oppiaineen nimi muutettiin äidinkielestä äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi vuonna 1997. Lukion opetussuunnitelman uudistus vuonna 2003 lisäsi äidinkielen ja kirjallisuuden valtakunnallisten syventävien kurssien määrää yhdellä, mutta muita olennaisia muutoksia se ei tuonut kirjallisuudenopetukseen. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 43–48.) Muutos on kuitenkin käynnissä parasta aikaa: lukion opetussuunnitelmaa oli siis uudistettu edellisen kerran

vuonna 2003 (LOPS 2003, käyttöön 2005), ja syksyllä 2016 lukion aloittanut ikäluokka noudattaa nyt uutta opetussuunnitelmaa (LOPS 2015). Tutkimukseeni kevätlukukaudella 2016 osallistuneet opiskelijat olivat opiskelleet edellisen opetussuunnitelman mukaan.

Tutkimushetkellä voimassa ollut valtakunnallinen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma (LOPS 2003, 32–38) määrittelee kirjallisuudenopetuksen tavoitteet näin: ”Kaunokirjallisuus tarjoaa aineksia henkiseen kasvuun, kulttuuri-identiteetin muodostumiseen ja omien ilmaisuvarojen monipuolistamiseen” ja ”opiskelija syventää kirjallisuuden tuntemustaan ja kehittää siten ajatteluaan, laajentaa kirjallista yleissivistystään, mielikuvitustaan ja eläytymiskykyään ja rakentaa maailmankuvaansa”. Samoin kuin Merja Kauppinen (2010, 211) tarkastelemissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa, myös lukion opetussuunnitelmassa kulkevat rinnakkain elämykselliset ja analyttiset tavoitteet. Tavoitteet ovat siis toisaalta opiskelijan ihmisenä kehittymiseen, toisaalta osaamiseen liittyviä. Eri kurssien sisällöissä (1, 3, 4, 5, 6, 9) mainitaan kaunokirjalliset tekstit tai teosten tunteminen sekä erilaisia tavoitteita lukijana kehittymiseen. Teoksen tunteminen on silti eri asia kuin sen lukeminen – luettavien kokonaisteosten määrää tai ylipäätään niiden lukemista ei mainita.

Mielenkiintoista on, että syksyllä 2016 uusille opiskelijoille käyttöön otetussa opetussuunnitelmassa (LOPS 2015, 34, 39) mainitaan romaanit erikseen: pakollisella kurssilla 1 keskeisenä sisältönä on ”proosan erittely ja tulkinta: fiktiiviset ja faktatekstit, erityisesti romaanien ja novellien analyysi” ja syventävällä kurssilla 9 ”tekstikokonaisuuksien lukeminen, esimerkiksi esseen, romaanien, novellien, tietokirjojen ja oppiaineen alaan kuuluvien tietotekstien lukeminen”.¹ Romaanien mainitseminen erikseen voi johtua siitä, että uudessa opetussuunnitelmassa painottuu laaja tekstikäsitys.

2.1.3 Äidinkielen ylioppilaskoe ja opettajien painottamat tavoitteet

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on 2000-luvulla alettu puhua tekstitaidon tai -taitojen käsitteestä, useimmiten monikossa. Kyse on Luukan (2009) mukaan teksteihin liittyvien käy-

¹ Opettajan työtä säätelevät myös paikkakunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Oulussa on kirjattu kunta-kohtaiseen opetussuunnitelmaan, että jokaisella pakollisella äidinkielen ja kirjallisuuden kurssilla luetaan vähintään yksi kokonaisteos. (Ks. esim. Oulun suomalaisen yhteiskoulun lukion opetussuunnitelma 2016, 20. Saatavilla: <http://www.osyk.fi/fi/index.php/component/attachments/download/78>)

täntöiden hallinnasta, jolloin opiskelija osaa esimerkiksi eri tilanteissa valita tarkoituksenmukaisen tekstilajin ja kielimuodon, keskustella erilaisista teksteistä sekä laatia ja lukea monimuotoisia tekstejä. Tekstitaitojen opetuksessa korostuu se, miten teksteihin opetetaan asennoitumaan. Luukan mukaan tarvitaan edelleen tekstien avaamista käsitteiden avulla, jolloin nähdään, miten tekstit rakentavat merkityksiä. Käsitteet voivat olla eri tieteenaloilta, esimerkiksi kirjallisuustieteestä, kunhan ne ovat avoimia ja neuvoteltavia, sillä tekstitalojen opetukseen kuuluu kriittisyys ja tilannesidonnaisuus. (Luukka 2009, 13–23.)

Äidinkielen ylioppilaskoetta on pyritty kehittämään niin, että se antaisi mahdollisuuden näyttää äidinkielen taitoja laaja-alaisesti (Sinko 2008, 145). Kirjallisuuden ja lukutaidon asema kokeessa vahvistui vuonna 1992. Tällöin mukaan tuli aineistopohjainen aine, ja siinä osa aineistoista oli kaunokirjallisia. (Rikama 2011, 29.) Vuonna 2007 koetta uudistettiin siten, että entiset otsikko- ja aineistoaineet yhdistettiin esseekokeeksi ja uutena koemuotona otettiin käyttöön tekstitalojen koe. Sen on entistä selvemmin lukion päättökoe, joka mittaa kursseilla opiskeltuja asioita (*Miksi äidinkielen koe uudistuu*, 2006; *Äidinkielen kokeen määräykset* 2012, 1). Uudessa kokeessa painottui entistä enemmän lukutaito, sillä vaikka entisessä, vuodesta 1992 käytössä olleessa koemallissa kirjoitettiin otsikkoaineen lisäksi aineistopohjainen aine, vain parempi näistä vaikutti arvosanaan (Leino 2006, 590, 595).

Elina Kouki toteaa, että kaunokirjallisuuden analyysitalojia edellytetään tekstitalojen kokeessa jokaiselta ylioppilaskokelaalta. Kirjallisuusanalyysitehtäviin eivät voi enää vastata harvat lukemisesta innostuneet, vaan ne ovat lukion äidinkielen ja kirjallisuuden keskeinen oppisisältö. (Kouki 2009, 31.)² Rikama (2011, 31) on puolestaan esittänyt huolen, että kirjallisuuden keinojen ja käsitteiden opetus päättökoetta varten voi mennä liian pikkutarkaksi analysoinniksi, jolloin suuret ihmisenä olemisen peruskysymykset jäävät sivuseikaksi, vaikka juuri ne innostaisivat nuoria ihmisiä kirjallisuuden pariin.

Kauppisen (2011a, 192) mukaan kaunokirjallisuuden lukeminen kehittää kiistatta tekstitalojia ja antaa kielellisen ilmaisun malleja. Kauppisen artikkelit (2011a ja 2011c) osoittavat, että kaunokirjallisuuteen liittyvistä ylioppilaskokeen esseeaiheista kirjoitetaan keskimääräistä parempia arvosanoja, mikä luultavasti on yhteydessä siihen, että näitä aiheita ovat valinneet sellaiset

² Kuitenkin esimerkiksi kevään 2016 kokeessa vain kaksi tehtävää viidestä liittyi puhtaasti kaunokirjalliseen pohjatekstiin, eli opiskelija pystyi halutessaan sulkemaan ne pois ja vastaamaan asia- ja mielipideteksteihin sekä markkinoitviestintään liittyviin tehtäviin. (Ks. Äidinkielen tekstitalojen kokeen tehtävävihko, kevät 2016, saatavilla osoitteessa <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2016/02/12/2016-kevat-tekstitalojen-koe-ja-ytln-hyvan-vastauksen-piirteet>)

opiskelijat, joilla on myös tietovarantoa kirjallisuudesta eli jotka harrastavat lukemista. Kaup-
pisen (2011a, 191) mukaan kirjallisuuden opetusta ei voi erottaa muista tekstitaidoista, sillä
joka tapauksessa tavoitteena on laajentaa opiskelijan kulttuurista pääomaa, taitoa lukea maail-
maa. Myös Ahvenjärvi ja Kirstinä (2013, 207) asettavat kirjallisuudenopetuksen tavoitteeksi
sen, että lukijuus laajentuu muuhunkin kuin omaan subjektiiviseen kokemukseen: tietoisuus
perinteistä, arvoista ja yhteisöistä kasvaa, jolloin voidaan puhua kulttuurisesta lukutaidosta.

Edellä kuvattuja tavoitteita asetetaan siis opetussuunnitelmassa ja ylioppilaskokeessa. Opetta-
jilla on kuitenkin suuri pedagoginen vapaus Suomessa – Merja Kauppinen (2010, 20) mukaan
koko suomalainen opetussuunnitelma ja koulupolitiikka perustuvat opettajan työn itsenäisyy-
teen. Siksi on kiinnostavaa, mitä tavoitteita opettajat ovat painottaneet kirjallisuudenopetukses-
saan. Asiaa tutkinut Juha Rikama pyysi tutkimuksessaan lukion opettajia arvioimaan seuraavien
tavoitteiden merkitystä kirjallisuudenopetuksessa:

1. kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettaminen
2. oppilaiden lukuharrastuksen vahvistaminen
3. kehitysvirikkeiden antaminen lukukokemusten avulla
4. kaunokirjallisuuden lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) kehittäminen
5. oppilaiden äidinkielen taitojen kehittäminen yleensä
6. oppilaiden kirjallisen maun ja kriittisyyden kehittäminen.

Opettajat saivat nimetä ja painottaa myös muita tavoitteita kuin ennalta annettuja vaihtoehtoja.
Eniten opettajat painottivat oppilaskeskeisiä tavoitteita: oppilaiden lukuharrastuksen vahvista-
mista sekä heidän persoonallisuutensa kehittämistä kirjallisuuden avulla. Opettajat mainitsivat,
että kirjallisuuden avulla opiskelija voi esimerkiksi saada elämyksiä, oppia ymmärtämään eri-
laisuutta ja vahvistaa omaa identiteettiään. Kirjallisuushistorian opettamisen painotus tavoit-
teissa kasvoi Rikaman tutkimusaikana, sillä vuonna 1980 se oli vähiten tärkeänä pidetty tavoite,
mutta vuonna 2001 jo yhtä tärkeä kuin kehitysvirikkeiden antaminen. Näin ollen kasvatuksel-
linen tavoite on saanut antaa tilaa tietotavoitteelle. Tätä muutosta Rikama selittää tuntijakouu-
distuksella. Samalla opettajien usko siihen, että kirjallisuudenopetus antaisi kehitysvirikkeitä
tai lisäisi lukuharrastusta, on jonkin verran hiipunut. (Rikama 2004, 33, 56–58, 60, 63, 68–69.)

2.2 Lukiolaisten näkemykset tavoitteista

Omassa tutkimuksessani selvitin lukiolaisten näkemyksiä kirjallisuudenopetuksen tavoitteista ja niiden toteutumisesta kahdella kysymyksellä. Kysymyksistä ensimmäinen eli kirjallisuudenopetuksen tavoitteet on lähes sama kuin Rikaman tutkimuksessa. En käyttänyt portaittaista asteikkoa vaan pyysin opiskelijoita valitsemaan tai nimeämään mielestään kolme tärkeintä tavoitetta. 83 vastaajaa oli tyytynyt valmiiksi nimettyihin vaihtoehtoihin, ja vain yksi vastaaja nimesi itse tavoitteen: "Kirjoittaminen ja omien ajatusten tuonti paperille". Taulukossa 1 on tämän kysymyksen vastaajamäärät erikseen jokaisesta koulusta ja viimeiseen sarakkeeseen on laskettu, kuinka moni kaikista 84 vastaajasta valitsi tämän tavoitteen tärkeimpien joukkoon.

Taulukko 1. Opiskelijoiden näkemykset kirjallisuudenopetuksen tärkeimmistä tavoitteista. (Vastaaja pystyi valitsemaan mielestään kolme tärkeintä tavoitetta, siksi vastauksia on enemmän kuin 100 %.)

	Lukio 1		Lukio 2		Lukio 3		Yhteensä	
	(N=27)	%	(N=34)	%	(N=23)	%	(N=84)	%
kirjallisuus- ja kulttuurihistorian oppiminen	13	48,1	12	35,3	12	52,2	37	44
lukuharrastuksen vahvistuminen	10	37	9	26,5	6	26,1	25	29,8
virikkeiden saaminen kirjallisuudesta (arvojen, maailmankuvan tai tunne-elämän kehittyminen)	11	40,7	16	47,1	14	60,9	41	48,8
kaunokirjallisuuden erittely- ja tulkintataidon kehittyminen	14	51,9	17	50	11	47,8	42	50
kirjallisen maun ja kriittisyyden kehittyminen	9	33,3	18	52,9	6	26,1	33	39,3
äidinkielen taitojen kehittyminen yleensä	22	81,5	28	82,4	17	73,9	67	79,8
Muu, mikä: Kirjoittaminen ja omien ajatusten tuonti paperille			1	2,9			1	1,2

Kaiken kaikkiaan opiskelijat painottivat tavoitteista selkeästi eniten äidinkielen taitojen kehittymistä yleensä. Seuraavaksi tärkeimpiä olivat kirjallisuuden erittely- ja tulkintataitojen kehittyminen sekä kehitysvirikkeiden saaminen. Erittely- ja tulkintataitojen kehittyminen onkin tärkeää nykyisen päättökokeen kannalta. Lukiossa 3 painotettiin hiukan enemmän kuin muissa lukioissa myös tiedollista tavoitetta eli kirjallisuus- ja kulttuurihistorian oppimista. Koko vastaajajoukkoa tarkastellessa vähiten valittu kohta oli lukuharrastuksen vahvistuminen – opettajien vastauksissa se oli Rikaman (2004, 61) tutkimuksissa aina kärkipäässä.

Toisen kysymyksen tavoitteena oli selvittää, millaisia vaikutuksia lukion kirjallisuudenopetuksella on opiskelijoiden mielestä ollut. Kyselyyni vastanneista opiskelijoista kaikki lukion 1 ja 2 opiskelijat olivat suorittaneet kuusi pakollista lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kurssia, ja lukion 3 vastaajat olivat viimeisellä pakollisella kurssilla. Halusin siis kysyä, olivatko opetussuunnitelman (LOPS 2003) mukaiset tavoitteet toteutuneet. Opiskelijat saivat valita useita vaihtoehtoja, mutta mukana oli myös vaihtoehto, ettei yksikään tavoite ollut toteutunut. Alla olevassa taulukossa on vastaajamäärät jokaisesta koulusta ja viimeiseen sarakkeeseen on laskettu, kuinka moni kaikista 84 vastaajasta arveli kunkin tavoitteen toteutuneen.

Taulukko 2. Kirjallisuudenopetuksen tavoitteiden toteutuminen. Vastaaja pystyi valitsemaan useita vaihtoehtoja, siksi vastauksia on enemmän kuin 100 %.

Lukioaikana lukemani kirjallisuus on...	Lukio 1		Lukio 2		Lukio 3		Yhteensä	
	(N=27)	%	(N=34)		(N=23)		(N=84)	%
syventänyt kirjallisuudentuntemustani	11	40,7	18	52,9	15	65,2	44	52,4
laajentanut kirjallista yleissivistystäni	14	51,9	22	64,7	18	78,2	54	64,3
monipuolistanut ilmaisuvarojani	6	22,2	12	35,3	7	30,4	25	29,8
tarjonnut aineksia henkiseen kasvuun	5	18,5	2	5,9	3	13	10	11,9
tarjonnut aineksia kulttuuridentiteetin muodostumiseen	3	11,1	2	5,9	3	13	8	9,5
kehittänyt ajatteluani, mielikuvitustani ja eläytymiskykyäni	10	37	14	41,2	7	30,4	31	36,9
vaikuttanut maailmankuvani rakentumiseen	7	25,9	4	11,8	6	26,1	17	20,2
ei mitään yllämainituista	4	14,8	5	14,7	2	8,7	11	13,1

Parhaiten tavoitteista oli vastaajien mielestä toteutunut kirjallisen yleissivistyksen laajentuminen, jonka valitsi lähes kaksi kolmasosaa (64,3 %) vastaajista. Lukion vuoden 2003 opetussuunnitelman kursseista erityisesti viimeiset kaksi pakollista kurssia eli kurssi 5, Teksti, tyyli ja konteksti, ja kurssi 6, Kieli, kirjallisuus ja identiteetti, painottuvatkin kirjallisuuden historiaan (LOPS 2003, 35–36).

Noin kolmasosa (36,9 %) kyselyyn vastanneista oli sitä mieltä, että koulussa luettu kirjallisuus oli kehittänyt ajattelua, mielikuvitusta ja eläytymiskykyä. Salon ym. (2011, 32) tutkimuksen mukaan koulutuksen asiantuntijat odottavat, että koulujärjestelmä vahvistaisi toisten ihmisten huomioon ottamista ja empatiakykyä. Uudessa opetussuunnitelmassakin (LOPS 2015) sana

empatia mainitaan nimenomaan kirjallisuudenopetuksen kohdalla: ”Kirjallisuus tarjoaa elämyksiä ja tukee kriittisen ajattelun, empatian ja identiteetin sekä eettisen ja esteettisen pohdinnan kehittymistä ja kulttuuriperintöön tutustumista” (Mts. 40).

Noin kolmasosa (29,8 %) opiskelijoista vastasi, että kirjallisuus oli monipuolistanut heidän omia ilmaisuvarojaan. Merja Kauppinen (2010) huomauttaa, että tämä tavoite on ollut vuosikymmeniä luettavissa myös perusopetuksen opetussuunnitelmista. Hänen mukaansa edustaa behavioristista oppimiskäsitystä, jos ajatellaan, että siirtovaikutus kaunokirjallisuuden kielestä omiin teksteihin olisi mahdollinen, kun taas sosiokulttuurinen lähestymistapa kieleen ei tue tällaista siirtovaikutuksen olemassaoloa. (Kauppinen, M., 2010, 216.)³

Opetussuunnitelman mukaisista opiskelijaan itseensä liittyvät tavoitteista henkinen kasvu ja kulttuuri-identiteetin muodostumisen aineiden tarjoaminen olivat toteutuneet hyvin pienen osan mielestä (11,9 % ja 9,5 %). Kaunokirjallisuus kuitenkin voisi tarjota välineitä elämysmaailman jäsentämiseen (Rikama 2011, 31). Saarisen ja Korkiakankaan (2009, 110) nuoremmille luki-joille teettämässä tutkimuksessa tunne-elämyksiä tuottavat syyt olivat keskeisiä kirjallisuuden harrastamisen perusteita. Jos nämä tavoitteet eivät ainakaan enää lukiossa toteudu, se voi olla yksi syy lukuharrastuksen vähenemiseen.

2.3 Vapaa-ajan lukuharrastus vs. koulussa luettu kirjallisuus

Selvitin kyselyssäni vastaajien vapaa-ajan lukuharrastukseen liittyviä asioita, koska halusin tietää, olisiko niillä merkitystä myös sen kannalta, mitä teoksia opiskelijat valitsevat kursseilla luettavaksi. Tässä alaluvussa vertailen aineistoni opiskelijoiden harrastuneisuutta muihin lukemisesta tehtyihin tutkimuksiin.

Peruskoululaisten lukuharrastusta on selvitetty useissa tutkimuksissa. Tuorein tutkimustulos, peruskoulun päättövaiheen osaamisen selvitys vuodelta 2014, kertoo siitä, että niiden osuus, jotka eivät lue lainkaan, on kasvanut jopa dramaattisesti: peruskoulun päättävistä pojista 70 %

³ Suomalaisilla lukijoilla tehtyä tutkimusta lukuharrastuksen ja sanavaraston tai muun ilmaisukyvyn yhteydestä kouluiässä on hankala löytää. Lukemisen määrän ja sanavaraston laajuuden kiistattoman yhteyden ovat kuitenkin osoittaneet esimerkiksi Cunningham ja Stanovich. He ovat tutkineet asiaa niin 4.–6.-luokkalaisten lapsilla kuin college-opiskelijoillakin. He esittelevät nämä tulokset sekä lukuisia muita lukemisen positiivisia vaikutuksia osoittavia tutkimuksia artikkelissaan vuodelta 1998.

ja tytöistä 40 % ei lukenut vapaa-ajallaan lainkaan muuta kuin koulukirjoja. Lukemista harrastavia (vähintään kolme kirjaa kuukaudessa lukevia) oli tytöistä 11 % ja pojista 3 %. (Harjunen & Rautopuro 2015, 100–101.) Vuonna 2009 tehdyn PISA-tutkimuksen vastaajissa lukemista harrastavia oli enemmän: kaunokirjallisuutta luki omaksi ilokseen useita kertoja kuukaudessa tai viikossa noin 25 % kyselyyn vastanneista. (Sulkunen 2012, 13, 24–29.) Luukan ym. (2008) kyselyssäkin 19 % oppilaista ilmoitti harrastavansa lukemista. Ero tyttöjen ja poikien välillä oli suuri: tytöistä lukemisen mainitsi harrastukseksi lähes kolmannes, pojista vain 7 %. Pojista yli kolmannes ei lukenut kaunokirjallisuutta vapaa-ajallaan lainkaan, tytöistä vastaava osuus oli noin 20 %. (Luukka ym. 2008, 48, 187.) Saarisen ja Korkiakankaan vuonna 2002 kerätyssä aineistossa puolestaan 14–15-vuotiaista tytöistä 10 % ei vapaa-ajalla lukenut lainkaan, mutta pojilla tuo osuus oli tuolloinkin lähes puolet. Paljon (yli kahdeksan kirjaa kuukaudessa) lukevia oli tämän ikäryhmän pojissa muutama prosentti, tytöissä noin kymmenesosa. Kaiken kaikkiaan pitkällä aikavälillä (1960-luvulta 2000-luvulle) lukemisen suosio muihin harrastuksiin verrattuna oli laskenut jonkin verran. (Saarinen & Korkiakangas 2009, 82–83, 158–160.)

“Uudet lukemisyhteisöt - uudet lukutavat” -tutkimushankkeen kyselyyn vastanneista 18–30-vuotiaista (N=323) välittyi Herkmanin ja Vainikan (2012) mukaan kaunokirjallisuuden arvostus. Noin 40 prosenttia heistä omisti jopa 50 kirjaa, ja monet haaveilivat, että heillä olisi enemmän aikaa käytettävissään lukemiseen. 80 prosenttia vastaajista hankki luettavaa kirjastosta. Toki vastaajajoukko oli painottunut siten, että iso osa oli media-alan opiskelijoita, joille lukeminen liittyy aika luontevasti kiinnostuksenkohteisiin, mutta Herkman ja Vainikka päätyvät kaikesta huolimatta johtopäätökseen, ettei kirjan tie ole loppuun käyty. (Mts. 74–76, 87.) Fakta on silti se, että kirjamyynä, kirjastojen lainausmäärät ja vuosittain julkaistavien kirjojen nimikemäärät ovat 2010-luvulla kääntyneet Suomessa ensimmäistä kertaa itsenäisyyden aikana laskuun. Kirjaa saatetaan arvostaa puheissa ja mielikuvissa, mutta arvostus ei välttämättä toteudu käytännön tekemisissä. (mts. 145–149.)

Kauppisen (2011b) artikkeli käsittelee lukiolaisten tekstimaisemia ja kieliasenteita Kielitaidon kirjo -hankkeen elektronisen kyselyn pohjalta, johon vastasi yli 1600 toisen vuoden lukio-opiskelijaa. Jotkin kysymykset ovat kuitenkin olleet harmillisen epämääräisiä – esimerkiksi kysymykseen “Luetko kaunokirjallisuutta” on vastannut myönteisesti 86 % vastaajista. Kysymystä ei siis ole rajattu vapaa-ajan lukemiseen, ja siksi myönteisiä vastauksia pitäisi oikeastaan olla 100 %, koska jokaisen lukiolaisen pitäisi lukea kaunokirjallisuutta osana äidinkielen ja kirjallisuuden kursseja. Hiukan tarkempaa tietoa antaa kysymys “Kuinka usein luet kaunokirjallisuutta

suomeksi?”, sillä siitä käy ilmi, että esimerkiksi lukevista pojista kolmasosa lukee vain muutamman kerran vuodessa, kun taas tyttöjen joukossa on eniten muutamman kerran viikossa lukevia. Kyselyn vastaajia on tarkasteltu myös sen perusteella, miten heidän lukionsa opiskelijat keskimäärin menestyvät ylioppilastutkinnossa. Erittäin hyvin menestyneiden lukiodien opiskelijat lukivat kaunokirjallisuutta useammin kuin tyydyttävästi menestyneiden koulujen opiskelijat. Lukuharrastuksella on yhteys myös ylioppilastutkinnossa menestymiseen. (Kauppinen 2011b, 305, 318–320, 360–362.)

Omassa kyselyssäni kysyin siis, kuin usein opiskelijat lukivat kaunokirjallisuutta vapaa-ajallaan. Tulokset ovat taulukossa 3. Jaoin vastaajat vastausten perusteella kolmeen luokkaan: lukemista harrastavat, silloin tällöin lukevat ja harvoin lukevat.

Taulukko 3. Luen kaunokirjallisuutta vapaa-ajallani...

		Lukio 1		Lukio 2		Lukio 3		Yhteensä	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Lukemista harrastavat	päivittäin	2	7,4	1	2,9	1	4,3	4	4,8
	muutamman kerran viikossa	2	7,4	3	8,8	4	17,4	9	10,7
	Noin kerran viikossa	3	11,1	2	5,9	5	21,7	10	11,9
Silloin tällöin lukevat	Kerran pari kuussa	4	14,8	5	14,7	5	21,7	14	16,7
Harvoin lukevat	Muutamman kerran vuodessa	7	25,9	11	32,4	5	21,7	23	27,4
	Harvemmin	9	33,3	12	35,3	3	13	24	28,6
	Vastauksia yht.	27	100	34	100	23	100	84	100

Lukemista harrastavia eli kerran viikossa tai useammin lukevia oli kyselyni kaikista vastaajista yhteensä 27,4 %, mikä muistuttaa vuoden 2009 Pisa-tutkimuksen tulosta, jossa lukemista harrastavia oli noin neljäsosa oppilaista. Lukiossa 1 kerran viikossa tai useammin lukevia oli yhteensä 25,9 %. Lukiossa 2 lukemista harrastavia oli jonkin verran vähemmän eli 17,6 %. Joka tapauksessa kaikissa kyselyni lukioissa on kirjaan vapaa-ajallaan tarttuvia enemmän kuin peruskoulussa verrattuna Harjusen ja Rautopuron (2015, 100–101) raportointiin tuloksiin, joissa

lukemista harrastavia oli siis hyvin pieni prosentti. Lukion 3 opiskelijoissa oli eniten lukemisen harrastajia: 43,5 % luki kerran viikossa tai useammin.

Kun tarkastelee kaikkia lukioita yhdessä, yli puolet vastaajista (yht. 56,6 %) luki kaunokirjallisuutta vapaa-ajallaan vain muutaman kerran vuodessa tai harvemmin. Harvoin lukevia oli kuitenkin vähemmän kuin peruskoulussa verrattuna esimerkiksi Laurilan (2016, 32) tutkimukseen, jossa yhdeksäsluokkalaisista 63,6 % kuului harvoin lukeviin. Aineistoni on pieni, mutta siitä voi huomata, että hyvin menestyneen lukion 3 opiskelijat lukivat kaunokirjallisuutta enemmän kuin lukioiden 1 ja 2 vastaajat. Lukiossa 3 harvoin (muutaman kerran vuodessa tai harvemmin) lukevien osuus oli pienempi kuin muissa lukioissa, mutta kuitenkin yli kolmannes vastaajista.

Kielitaidon kirjo -hankkeessa kysyttiin myös eri kirjallisuudenlajien lukemisesta, jotka oli jaoteltu seuraavalla tavalla: romaanit, jännityskirjat, fantasiakirjat, scifikirjat, runot, rikoskirjat, sarjakuvat, novellit, elämäkerrat ja sotaromaanit. Näistä lukiolaiset kertoivat lukevansa eniten romaaneja, sarjakuvia, jännitys- ja fantasiakirjoja. Pojat lukivat enemmän sotakirjoja ja sciifiä kuin tytöt, jotka puolestaan lukivat poikia enemmän novelleja ja runoja. Kysymyksenasettelussa ei eroteltu, onko kyse vapaa-ajan lukemisesta vai opetukseen kuuluvista kirjoista. (Kauppinen 2011b, 319.) Kysyin saman kysymyksen myös omassa tutkimuksessani, mutta rajasin sen vapaa-ajan lukemiseen, koska halusin selvittää, mitkä kirjallisuudenlajit kiinnostavat nimenomaan omaehtoisesti. Vaikka suuri osa vastaajista luki edellisen kysymyksen perusteella kirjallisuutta vapaa-ajallaan harvoin, lähes kaikki (77 vastaajaa 84:sta) olivat kuitenkin valinneet vähintään yhden kirjallisuudenlajin, jota lukivat silloin kun kirjoihin tarttuivat. Suosituimmat lajit olivat samat kuin Kielitaidon kirjo -hankkeessa: 60 vastaajaa kertoi lukevansa romaaneja, 41 vastaajaa fantasiakirjoja, 34 vastaajaa sarjakuvia ja 33 vastaajaa jännityskirjoja.

Halusin myös selvittää, onko lukiolaisilla suosikkikirjailijoita. Rikaman (2004, 85) tutkimuksessa opettajat mainitsivat lukiolaisten suosikkikirjailijoiksi Arto Paasilinnan, Jari Tervon, J. R. R. Tolkienin, Stephen Kingin ja Anna-Leena Härkösen, jotka kaikki saivat yli 50 mainintaa (kysymyksen vastanneita opettajia oli 213 ja aineisto on kerätty vuonna 2001). Omassa tutkimuksessani 46 opiskelijaa nimesi ainakin yhden suosikkikirjailijansa, ja yhteensä mainittuja kirjailijoita oli 52. Arto Paasilinnaa tai Jari Tervoa ei maininnut yksikään vastaaja. Opettajien aiemmin esiin nostamista kirjailijoista Tolkien mainittiin oman kyselyni vastauksissa kolme kertaa, King kahdesti ja Härkönen kerran. Eniten mainintoja (12 kpl) sai J. K. Rowling, joka oli Rikaman tutkimuksessa sijalla 12. Toiseksi eniten mainintojani (5 kpl) aineistoni opiskeli-

joilta sai Sofi Oksanen, ja kolmannen tilan jakoivat neljä mainintaa saaneet John Green, Henning Mankell, Torey Hayden ja Suzanne Collins. Näistä Rowling, Collins ja Mankell edustavat opiskelijoiden suosimia fantasia- ja jännityskirjoja.

Kiinnostavaa on myös se, onko suosikeiksi nimettyjen kirjailijoiden teoksia mahdollista lukea kursseilla. Rikaman (2004) mukaan opetus ja mielikirjallisuus kohtaavat harvoin, ainakin jos tarkastellaan koko luokan lukemia teoksia. Päästäkseen koko opetusryhmän luettavaksi teoksen on täytettävä muitakin valintaperusteita kuin sisällöllinen kiinnostavuus. (Mts. 85–87.)

Kysymys "Oletko lukenut suosikkikirjailijoidesi teoksia osana äidinkielen ja kirjallisuuden pakollisia kursseja?" ei ollut kyselyssäni pakollinen vastattava, mutta 78 opiskelijaa vastasi siihen. Vastaukset on esitetty taulukossa 4.

Taulukko 4. Oletko lukenut suosikkikirjailijoidesi teoksia osana äidinkielen ja kirjallisuuden pakollisia kursseja?

	Lukio 1		Lukio 2		Lukio 3		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Kyllä	8	29,6	9	31	3	13,6	20	25,6
Olisin halunnut, mutta ei ole ollut mahdollista	4	14,8	9	31	7	31,8	20	25,6
En	15	55,6	10	34,5	11	50	36	46,2
Muu	-	-	1	3,4	1	4,5	2	2,6
	27	100	29	100	22	100	78	100

Kaiken kaikkiaan noin neljäsosa oli lukenut kursseilla suosikkikirjailijoidensa teoksia, toinen neljännes olisi halunnut lukea ja puolet valitsi ei-vaihtoehdon tai vaihtoehdon "muu". (Vaihtoehdon "muu" valinneista molemmat olivat täsmentäneet, ettei heillä ole suosikkikirjailijaa.) Mahdollisuudet lukea suosikkikirjailijoiden kirjoja osana kurssisuorituksia vaihtelivat jonkin verran kyselyn lukioissa: lukioissa 1 ja 2 suosikkikirjailijoiden teoksia oli luettu kursseilla enemmän kuin lukiossa 3. Toisaalta koska lukioiden 1 ja 2 opiskelijat harrastivat vähemmän lukemista kuin lukion 3 opiskelijat, voi toki olla, että näistä kirjailijoista oli tullut suosikkeja nimenomaan siksi, että heidän kirjojaan oli luettu kursseilla. Lukiossa 1 oli suhteellisesti vähiten (14,8 %) niitä opiskelijoita, jotka olisivat halunneet lukea suosikkikirjailijoidensa kirjoja

kursseilla, mutta eivät voineet. Lukiossa 2 ja 3 lähes kolmasosalla oli kokemus, että suosikki-kirjailijoiden teoksia ei ollut voinut valita luettaviksi kirjoiksi.

Useat tutkijat ovat ilmaisseet huolensa siitä, että koulun ja koululaisten vapaa-ajan tekstikäytänteiden välillä on kuilu (ks. Kainulainen 2011, 434). Jos edes kaunokirjallisuutta vapaa-ajallaan lukevat oppilaat eivät saa lukea mielikirjallisuuttaan koulussa, kuinka kaukana luettu kirjallisuus onkaan niistä nuorista, jotka eivät lue muutenkaan? Kainulaisen (mts. 442) analysoimassa haastatteluaineistossa nuoret kuvasivat koulussa luettavaa kirjallisuutta yleissivistäväksi, mutta osa luki sitä vastahakoisesti, koska se ei ollut sellaista, mitä olisi itse valinnut luettavaksi. Jos opiskelijat saisivat itse enemmän vaikuttaa luettavan kirjallisuuden valintaan, se lisäisi opetuksen dialogisuutta sekä rajankäyntiä vapaa-ajan ja koulun tekstimaailmojen välillä (ks. mts. 454).

Toisaalta jotkut tutkimukset puhuvat nimenomaan haastavampien teosten lukemisen puolesta. Sosiaalipsykologit Kidd ja Castano (2013) ovat tutkimuksessaan osoittaneet, että lukeminen vaikuttaa myönteisesti ns. mielen teoriaan eli kykyymme asettua toisen ihmisen asemaan, ymmärtää hänen näkökulmaansa ja tunteitaan. Tutkimuksen mukaan hyödyllistä on nimenomaan *literary fiction* (suomeksi voisi ehkä puhua myös korkeakirjallisuudesta; Kaseva 2014, 46–47, on kääntänyt sanan klassikoksi). Kiddin ja Castanon mukaan populaarikirjallisuudessa henkilöt ovat kaavamaisia, pysyviä ja ennalta-arvattavia, joten sen lukeminen ei kehitä niin paljon kuin sellaiset kirjat, jotka haastavat lukijan pohtimaan eri näkökulmia, koska ne rikkovat lukijan odotuksia. Tällaisiksi kirjoiksi katsottiin Kiddin ja Castanon tutkimuksessa palkintoja voittaneet ja kirjallisuuden kaanoniin kuuluvat teokset. He toteavat kuitenkin, että monia lukemisen positiivisia vaikutuksia voidaan saavuttaa kaikenlaisen lukemisen avulla. (Kidd & Castano 2013.)

3 KOKONAISTEOSTEN VALINTAPERUSTEET JA LUETUT KOKONAISTEOKSET

3.1 Paljonko luetaan, kuka kirjat valitsee ja millä perusteella?

1980-luvulla kurssimuotoiseen lukioon siirryttäessä suositeltiin, että käsiteltäisiin kahta kokonaisteosta kurssia kohti, mutta 1990- ja 2000-luvuilla ei ole enää annettu valtakunnallisia suosituksia teosten määrästä (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 40), ellei sellaiseksi lasketa Virkkeessä vuonna 1998 julkaistua teossuosituslistaa, josta ehdotettiin valittavaksi 12 luettavaa teosta lukion pakollisille kursseille eli kaksi kirjaa per kurssi (Ehdotus lukion kirjalistaksi, 1998).

Rikaman tutkimuksessa on nähtävissä selkeä muutos lukiolaisten lukemien kokonaisteosten määrässä. Vuoden 1980 tutkimuksen mukaan oppilas luki lukioaikanaan äidinkielen opetuksen yhteydessä keskimäärin 13,4 kokonaisteosta, ja 12,3 näistä oli sellaisia, jotka koko luokka tai opetusryhmä luki. Vuonna 2001 lukioaikana luettuja kokonaisteoksia oli enää 9,7 eli 27 % vähemmän. Koko opetusryhmän lukemien teosten määrä oli vain 4,2 teosta eli se oli laskenut 66 %. (Rikama 2004, 73–74.) Osin kokonaisteosten määrän väheneminen johtuu siitä, että lukemisen painopiste siirtyi vuonna 1992 ylioppilaskokeeseen tulleen uuden osion eli aineistoaineen vuoksi entistä enemmän lyhyiden tekstinäytteiden, novellien ja runojen, lukemiseen ja analyysiin (Rikama 2004, 78). Vuonna 2007 käyttöön tullut tekstitaidon ylioppilaskoe on ohjannut lukemista vielä enemmän tähän suuntaan, sillä siinä kokelaan on pystyttävä analysoimaan lyhyitä asia- ja kaunokirjallisia tekstejä (Ahvenjärvi ja Kirstinä 2013, 57).

Omassa tutkimuksessani kysyin lukioiden 2 ja 3 opiskelijoilta, montako kokonaisteosta he arvelevat yhteensä lukeneensa lukion kuudella pakollisella äidinkielen kurssilla. Tulokset ovat taulukossa 5.

Taulukko 5. Montako kokonaisteosta arvelisit yhteensä lukeneesi lukion kuudella pakollisella äidinkielen ja kirjallisuuden kursilla?

	Lukio 2		Lukio 3		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%
0	1	2,9	0	0	1	1,8
1	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0
3	2	5,9	2	8,7	4	7
4	4	11,8	4	17,4	8	14
5	4	11,8	4	17,4	8	14
6	15	44,1	12	52,2	27	47,4
7	5	14,7	1	4,3	6	10,5
8	1	2,9	0	0	1	1,8
9	0	0	0	0	0	0
10	2	5,9	0	0	2	3,5
11 tai enemmän	0	0	0	0	0	0
Vastauksia yht.	34	100	23	100	57	100

Yleisin vastaus molemmissa lukioissa oli kuusi luettua kokonaisteosta, mikä vastaa yhtä kirjaa jokaisella pakollisella äidinkielen ja kirjallisuuden kurssilla. Lukiossa 2 vastausten välillä oli suurempaa hajontaa, ja keskimäärin vastaajat olivat lukeneet 5,7 kirjaa pakollisten kurssien aikana. Lukiossa 3 luettujen kirjojen keskiarvo oli hieman pienempi eli 5,3 kirjaa. Kaikkien vastaajien keskiarvo oli 5,5 kirjaa. Vaikka tulos on vain kahdesta lukiosta ja vastaajia on yhteensä 57, uskon sen antavan jonkin verran suuntaa siitä, että nykyisin lukiossa luetaan keskimäärin yksi kokonaisteos jokaisella kurssilla. Tämä on huomattavasti vähemmän kuin vuonna 2001, jolloin luettuja kirjoja lukioaikana oli Rikaman (2004) mukaan 9,7 eli 1,6 kirjaa pakollista kurssia kohti. Kyselyssä oli myös muutamia vastaajia, jotka vastasivat tähän kysymykseen vähemmän kuin kuusi kirjaa, mutta vastasivat silti kielteisesti kysymykseen, oliko heillä jäänyt kesken tai kokonaan lukematta jokin kokonaisteos, joka olisi kuulunut osaksi jotakin äidinkielen ja kirjallisuuden pakollista kurssia (käsittelen tätä kysymystä tarkemmin luvussa 3.4). Tästä voi päätellä, että kaikkiin pakollisiin kursseihin ei opiskelijoiden mukaan ole kuulunut pakollista kokonaisteosta.

Rikama (2004, 71–72) on tutkinut myös, kuka luettavat kirjat valitsee: opettaja, opiskelija, osittain molemmat vai tapahtuuko valinta siten, että opiskelija saa valita opettajan antamista vaihtoehtoisista. Oppilaat saivat tutkimuksen kaikkina vuosina olla varsin vahvasti mukana luettavan kirjallisuuden valinnassa, sillä yli 90 prosentissa tapauksista heillä oli ainakin joidenkin kirjojen kohdalla vähintään vaihtoehtoja, joista valita. Muutos aiempaan käytäntöön on todella suuri ja lisää Rikaman mukaan lukemisen motivaatiota. Ahvenjärven ja Kirstinän (2013, 41) mukaan opiskelijoiden sananvalta luettavaa kirjallisuutta valittaessa on kasvanut 1970-luvulta alkaen.

Omassa tutkimuksessani tuli ilmi, että kirjojen valintaprosessissa oli jossain määrin eroja eri lukioitten välillä. Tulokset ovat taulukossa 6.

Taulukko 6. Valittaessa kaunokirjallisia teoksia luettavaksi pakollisilla kursseilla								
	Lukio 1		Lukio 2		Lukio 3		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%	N	%
opettaja on valinnut kaikki luettavat kirjat	0	0	0	0	0	0	0	0
olen itse saanut valita kaikki kirjat	0	0	7	20,6	2	8,7	9	10,7
olen itse saanut valita opettajan antamista vaihtoehtoisista	4	14,8	19	55,9	11	47,8	34	40,5
opettaja on päättänyt osan, osan on saanut valita itse	23	85,2	8	23,5	10	43,5	41	48,8
yhteensä	27	100	34	100	23	100	84	100

Lukion 1 opiskelijoista lähes kaikki vastasivat, että opettaja on päättänyt osan kirjoista ja osan on saanut valita itse. Lukiossa 2 puolestaan jopa viidesosa oli saanut valita itse kaikki kirjat, mutta yleisintä oli, että opettaja oli antanut vaihtoehtoja, joista valitaan. Lukiossa 3 kirjat oli valittu joko opettajan antamista vaihtoehtoisista tai sitten osan oli päättänyt opettaja, osan oli saanut valita itse. Kaksi opiskelijaa lukiossa 3 koki saaneensa valita itse kaikki kirjat. Joka tapauksessa tulokset ovat yhteneviä Rikaman tulosten kanssa: opiskelijoilla on useimmiten vähintäänkin valinnanmahdollisuuksia luettavien kirjojen suhteen. Sillä, että oppilas saa itse valita lukemansa kirjat, voi olla merkitystä lukemiseen sitoutumisessa (Linnakylä & Malin 2004, 233).

Juha Rikama (2004, 33) on kysynyt tutkimuksessaan opettajilta opetuksen yhteydessä luettavan kirjallisuuden valintaperusteita, jotka hän ryhmitteli seuraavasti:

1. teoksen sisällön kiinnostavuus oppilaiden kannalta
2. teoksen kirjallinen arvo
3. teoksen moraalinen sopivuus oppilaiden ikäkaudelle
4. teoksen kielen vaikeusasteen soveltuvuus oppilaiden ikäkaudelle
5. teoksen kirjallisuushistoriallinen edustavuus
6. teoksen kotimaisuus
7. teoksen nykyaikaisuus
8. teoksen soveltuminen kurssin tavoitteisiin
9. opettajan oma suhde teokseen.

Näistä perusteista opettajat painottivat tutkimuksessa erityisesti teoksen sisältöä ja soveltumista kurssin tavoitteisiin, mutta paljon mainintoja sai myös teoksen saatavuus opetuskäyttöön, jota ei Rikaman listalla ole. Listan ulkopuolelta mainittiin myös teoksen paksuus. Kirjallisuushistoriallinen edustavuus ei ollut kovin merkittävä valintaperuste, mutta sen painotus lisääntyi Rikaman tutkimusaikana. Kotimaisuus ja nykyaikaisuus saivat vähiten painoarvoa. (Rikama 2004, 59–61.)

Omassa tutkimuksessani opiskelijat saivat arvioida lähes samojen valintaperusteiden merkittävyyttä omissa kirjavalinnoissaan. Jokaiselle valintaperusteelle annettiin arvo asteikoilla 1–5, jossa 1 ei ole lainkaan tärkeä ja 5 on erittäin tärkeä. Tulosten keskiarvo on laskettu taulukkoon 7.

Taulukko 7. Kursseilla itse valittujen kirjojen valintaperusteiden merkittävyys (Painotus asteikoilla 1–5, jossa 1 = ei lainkaan tärkeä, 5 = erittäin tärkeä. Mitä suurempi keskiarvo, sitä tärkeämmäksi arvioitu valintaperuste)				
	Lukio 1 (27 vastaajaa, keskiarvo)	Lukio 2 (34 vastaajaa, keskiarvo)	Lukio 3 (23 vastaajaa, keskiarvo)	Kaikki (84 vastaajaa, keskiarvo)
teoksen sisältö	3,8	4,2	4,2	4,1
teoksen kirjallinen arvo	3,0	2,7	3,0	2,9
teoksen kielen vaikeusaste	3,0	3,1	2,7	2,9
teoksen sopivuus kurssin tavoitteisiin	3,4	3,4	3,3	3,4
teoksen kirjallisuushistoriallinen edustavuus	3,1	2,6	2,5	2,8
teoksen kotimaisuus	2,7	2,4	2,0	2,4
teoksen nykyaikaisuus	3,0	3,0	2,1	2,8

Opiskelijat painottivat selkeästi eniten valitsemansa kirjan sisältöä. Toiseksi tärkein valintaperuste oli teoksen sopivuus kurssin tavoitteisiin, eli kaksi tärkeintä valintaperustetta olivat samat kuin Rikaman tutkimuksessa opettajien painottamat valintaperusteet. Vähiten opiskelijat pai-

nottivat teoksen kotimaisuutta, eli tämäkin vastaus oli yhtenevä opettajien Rikaman tutkimukseen antamien vastausten kanssa. Eri lukioden välillä ei ollut muuten suuria eroja, mutta lukion 3 opiskelijoille kotimaisuus oli vielä vähemmän tärkeää kuin lukioden 1 ja 2 opiskelijoille. Lukion 3 opiskelijat eivät myöskään pitäneet teoksen nykyaikaisuutta kovinkaan tärkeänä, eli voisi ajatella, että he ovat kiinnostuneempia myös vanhoista teoksista.

Opiskelijat saivat nimetä taulukossa 7 olevien valintaperusteiden lisäksi myös muita perusteita kirjojen valinnalle, ja tähän mahdollisuuteen tarttui 34 vastaajaa. Itse nimetyissä valintaperusteissa mainittiin vielä erikseen teoksen kiinnostavuus (15 mainintaa). Kahdeksan vastaajaa piti tärkeänä sitä, että teosta on suositellut joku, joko kaveri tai perheenjäsen, tai sitä oli kehattu ylipäättään jossain. Mainintoja sai myös teoksen laajuus, jonka nosti esille seitsemän vastaajaa. Kaksi vastaajaa mainitsi teoksen klassikkoaseman tai tunnettuuden valintaperusteena, vaikka valmiissa vaihtoehtoissa olikin kohta ”kirjallinen arvo”. Yksittäiset vastaajat nostivat esille myös seuraavat kieleen ja kerrontaan liittyvät valintaperusteet: ”mukava lukukokemus”, ”suomennoksen kieli ja milloin kirja on suomennettu”. Sisältöön ja aiheeseen liittyviä mainintoja olivat ”psykologiset kirjat”, ”aiheet, jotka ovat tabuja” sekä ”fakta, talous, yhteiskunta, politiikka”. Yksi vastaaja painotti, ettei halua lukea kotimaisia kirjoja, ja yksi mainitsi valintaperusteena teoksen saatavuuden.

Kyselyni lopussa vastaajat saivat vielä kertoa vapaasti ajatuksiaan, millaiset kokonaisteokset ja niiden käsittelytavat edistäisivät omaa oppimista. Kaksi opiskelijaa toi vielä tässä kohtaa esiin sen, että klassikoiden lukeminen edistää oppimista tai yleissivistystä. Sen sijaan yksi vastaaja haluaisi lukea nimenomaan kirjoja, jotka eivät välttämättä ole historiallisesti merkittäviä. Lukion 3 opiskelija, joka oli aiemmin maininnut painottavansa valintaperusteena faktaa, taloutta, yhteiskuntaa ja politiikkaa, vastasi tähänkin kysymykseen, että hänen oppimistaan edistäisi, jos saisi lukea enemmän tietokirjallisuutta. Yksi opiskelija oli sitä mieltä, ettei mitään ole oikeastaan tehtävissä: *En oo kyllä pahemmin lukutoukkatyyppiä* (vastaaja lukioista 1).

Yhden vastaajan mielestä olisi hauska valita kirja joskus sokkona, mutta vastauksessa ei täsmennetä, miten tämä tapahtuisi. Kenties opettaja voisi ottaa mallia joidenkin kirjastojen järjestämistä yllätyskirjatempauksista, joissa kirja on kääritty paperiin ja päällä on vain lyhyt kuvaus kirjasta (sekä viivakoodi lainaamista varten). Lainaaja siis lainaa kirjan tietämättä sen tekijää tai nimeä, eikä kansikuvakaan pääse vaikuttamaan valintaan (ks. Sokkotreffit kirjan kanssa, 2016; Suositut yllätyskassit palaavat kirjastoihin, 2013). Tätä menetelmää voisi ehkä soveltaa

koulussa. Tosin se vaatisi suhteellisen laajan koulukirjaston ja melkoisen vaivannäön opettajalta. Opettaja voisi valikoida kurssin teemaan sopivia kirjoja ja kirjoittaa niistä lyhyet kuvaukset. Näin esimerkiksi kirjan ulkonäkö (joka ehkä voi olla vanhoissa painoksissa luotaantyyntävä) ei vaikuttaisi valintaan.

3.2 Luetut kokonaisteokset: kirjallisuuden kaanon lukiossa ennen ja nyt

Ahvenjärven ja Kirstinän (2013) mukaan Suomessa koulukirjallisuuden valintaa ohjattiin kansallisesti 1960-luvulle asti. Esimerkiksi vuonna 1941 valtion oppikoulujen metodisissa ohjeissa esitettiin 15 kirjailijaa, joiden teokset olivat kouluun sopivia. Listan uusin kirjailija oli F. E. Sillanpää. Joukossa oli yksi naiskirjailija, Minna Canth, ja vain kolme ulkomaista kirjailijaa: William Shakespeare, Molière ja Henrik Ibsen. Kaanonista käytiin julkista keskustelua 1960-luvulla, ja esitettiin jopa, että kaanonista poikkeavan modernin kirjallisuuden lukeminen olisi osasyynä huonoihin ylioppilaskoetuloksiin. Kirjoittajat viittaavat myös professori Paavo Pulkkinen kirjoitukseen, jossa tämä kehui, että enemmistö opettajista on kirjallisuuden valinnassa ”terveesti konservatiivista, mutta -- on pelättävissä, että mitkä tahansa kummajaiset saattavat ilmestyä pulpeteille”. Äidinkielen opettajain liitto esitti keskustelun jälkeen oman suosituslistansa vuonna 1965. Lista painottui edelleen kotimaiseen kirjallisuuteen, mutta oli laajempi kuin 1940-luvun suositus, sillä mukana oli myös tuoreempia maailmankirjallisuuden edustajia, kuten John Steinbeck ja Ernest Hemingway. Naiskirjailijoista mukana olivat Canthin tilalla Maria Jotuni ja Eeva-Liisa Manner. Mukana oli myös modernistisia runoilijoita ja joitakin 1950-luvun teoksia, kuten Veijo Meren *Manillaköysi*. Lukijoiden ikäkausi oli otettu listassa huomioon, mutta nuorisokulttuuri ei ollut siihen vaikuttanut. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 50–53.)

Uusia suosituslistoja ei ilmeisesti tämän jälkeen ilmestynyt pitkään aikaan. Valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden rinnalle tulivat koulukohtaiset opetussuunnitelmat 1990-luvulla, ja Ahvenjärven ja Kirstinän (2013, 54–57) mukaan tuolloin Äidinkielen opettajain liitto kannusti paikallisyhdistyksiä laatimaan omia lukulistojaan. Tuon työn tueksi Äidinkielen opettajain liiton jäsenlehti *Virkkeessä* julkaistiin vuonna 1998 suosituslista lukiossa luettavaksi kirjallisuudeksi. Listassa on ryhmitelty suositukset alkuperämaan, kirjallisuudenlajin sekä kirjoitusajan mukaan: kolme kotimaista klassikkoa, kotimainen runoteos, kotimainen nykykirja sekä seitsemän ulkomaista teosta, jotka jakautuvat siten, että yksi olisi skandinaavinen, kaksi muualta Euroopasta, yksi Venäjältä, yksi Amerikasta, yksi muista maanosista ja yksi nykykirja.

(Ehdotus lukion kirjalistaksi, 1998.) Listassa ei oteta kantaa, millä kurssilla nämä kirjat luetaan ja miten pidetään kirjaa, mitä kukin opiskelija on lukenut.

Merja Kauppinen (2010, 192) mukaan perusopetuksenkin virallinen kaanon on Suomessa väljä: *Kalevala* on ainoa opetussuunnitelmassa nimeltä mainittu teos. Vaikka opetussuunnitelmassa ei määritellä luettavia teoksia nimeltä, opetuksessa voi silti olla epävirallinen kaanon. Siihen vaikuttavat Flemingin (2007) mukaan esimerkiksi perinteet, koulujen rajallinen ja hitaasti uusiutuva kirjavalikoima sekä se, mitä kirjoja on milloinkin saatavilla. Myös oppikirjoilla on oma osansa ns. epäviralliseen kaanoniin. (Fleming 2007, 3.)

Rikaman (2004, 76–79) mukaan kaksi eniten luettua teosta lukioissa lukuvuonna 2000–2001 olivat *Seitsemän veljestä* ja *Tuntematon sotilas*, ja ne muodostivat 21 % osuuden koko luokan lukemista kaikista teoksista. Tutkimus osoitti, että varsinaisesta lukion kirjallisuuden kaanonista ei voitu enää puhua: ei ollut yhtään sellaista teosta, jonka yli puolet opettajista luettaisi koko opetusryhmällään. Merkkiteosten lukemisen väheneminen kaventaa Rikaman mielestä yhteistä yleissivistystä, jonka varassa on sekä kansallinen että yleisinhimillinen itseymmärrys. Myös Fleming (2007) esittää, että on perusteltua, että koulu tutustuttaa oppilaat kulttuurin kannalta keskeisiin teksteihin: ne ovat osa kulttuurista pääomaa ja myös intertekstuaalisten viitauksien lähde. Toisaalta asiaa voidaan hänen mukaansa lähestyä myös niin, että kun tuoreempia tekstejä otetaan mukaan kaanoniin, ne johdattelevat näille alkulähteille. Fleming puolustaa jonkinlaisen kaanonin olemassaoloa myös sillä, ettei luetun kirjallisuuden valinta jää täysin sattumanvaraiseksi. Kuitenkin kaanonin – tai lukuvaatimusten – pitäisi olla joustavia ja jättää tilaa opettajien harkinnalle, ja niitä pitäisi tarkastella kriittisesti säännöllisin väliajoin. (Fleming 2007, 5–8.)

Katri Sarmavuori (2004, 138–140) on tutkinut lukion kirjallisuuden kaanonia vuonna 2000. Sarmavuoren tutkimuksessa opettajat nostavat luetuimpina esiin samoja kirjailijoita kuin Rikaman tutkimuksessa, mutta Sarmavuori päätyy silti johtopäätökseen, että kirjo on liian moninainen ja opettajat tarvitsevat selkeitä suosituksia luettavaksi kirjallisuudeksi. Sarmavuori ehdottaa kirjalistaa, joka olisi voimassa aina yhdelle ikäluokalle kerrallaan, ja tuosta kirjajoukosta tulisi myös kysymyksiä ylioppilaskokeeseen.

Rikaman ja Sarmavuoren selvitykset lukion kaanoneista ovat siis jo viidentoista vuoden takaa, joten kysyin omassa tutkimuksessani, mitä kokonaisteoksia nykylukiolaiset muistavat luke-neensa lukion pakollisilla äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla. Kaikkiaan 84 vastaajasta 78 nimesi ainakin yhden kokonaisteoksen, jonka oli lukenut. Eri teoksia mainittiin yhteensä 128

kappaletta, josta 35 oli sellaisia, jotka saivat useamman kuin yhden maininnan. Hajonta oli siis suurta.

Lukion 1 kaikki 27 vastaajaa nimesivät ainakin yhden kokonaisteoksen, jonka olivat lukeneet. Kaikki vastasivat tähän kysymykseen lukeneensa *Tuntemattoman sotilaan* (osalla se oli kuitenkin jäänyt kesken, ks. luku 3.4). Muut maininnat olivat hajanaisempia: Sofi Oksasen *Puhdistuksen* mainitsi neljä vastaajaa, Mary Shelley'n *Frankensteinin* kolme vastaajaa. Muut teoksen saivat enintään kaksi mainintaa. Lukiossa 2 ei ilmeisesti ollut lainkaan teoksia, jotka koko opetusryhmä olisi lukenut, koska yksikään kokonaisteos ei saanut enempää kuin neljä mainintaa. Kirjoja oli mahdollisesti käsitelty ryhmätöinä, koska neljä kirjaa oli sellaisia, jotka neljä opiskelijaa mainitsi: *Puhdistus*, *Poika raidallisessa pyjamassa*, *Romeo ja Julia* sekä *Tuhat loistavaa aurinkoa*. Muutenkin samoja kokonaisteoksia nimettiin suhteellisen paljon (16 kirjaa oli sellaisia, jotka useampi kuin yksi opiskelija mainitsi). Peräti kuusi lukion 2 vastaajista ei muistanut yhtään lukemaansa kirjaa nimeltä. Lukiossa 3 taas kaikki 23 kyselyyn vastannutta nimesivät luettuja kokonaisteoksia. Luetuimpia (tai useimmalla mieleen jääneitä) olivat *Manillaköysi* ja *Sudenmorsian* (molemmat mainittiin kuusi kertaa) sekä *Punainen viiva*, joka mainittiin viidesti. (Tämän lukion vastaajat olivat siis kyselyyn vastatessaan äidinkielen ja kirjallisuuden kuudennella kurssilla. On mielestäni perusteltu oletus, että nämä kirjat ovat sisältyneet kyseiseen kurssiin, jossa yhtenä tavoitteena on, että opiskelija oppii tuntemaan suomalaisen kirjallisuuden keskeisiä teoksia ja teemoja.)

Taulukossa 8 on lueteltu eniten mainintoja saaneet kirjat kaikki lukiot huomioiden. Listan ulkopuolelle jääneet saivat vähemmän kuin neljä mainintaa. Esimerkiksi Rikaman ja Sarmavuoren listoilla kärjessä ollut *Seitsemän veljestä* mainittiin kyselyssäni vain kerran (lukion 1 opiskelija).

Taulukko 8. Mitkä kokonaisteokset muistat lukeneesi lukion pakollisilla äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla? Vastaajaa kehoitettiin luettelemaan kaikki muistamansa kirjat. (Suluissa mainintojen määrät lukioista 1, 2 ja 3. Taulukkoon on otettu mukaan vähintään neljä mainintaa saaneet kirjat.)	
Väinö Linna: <i>Tuntematon sotilas</i> (27 + 1 + 1)	29 mainintaa
Sofi Oksanen: <i>Puhdistus</i> (4+4+2)	10 mainintaa
John Boyne: <i>Poika raidallisessa pyjamassa</i> (2+4+0)	6 mainintaa
Vikas Swarup: <i>Slummien miljonääri / Tyhjentävä vastaus eli Kuka voittaa miljardin?</i> (0+3+3)	6 mainintaa
Aino Kallas: <i>Sudenmorsian</i> (0+0+6)	6 mainintaa
Veijo Meri: <i>Manillaköysi</i> (0+0+6)	6 mainintaa
Ilmari Kianto: <i>Punainen viiva</i> (0+0+5)	5 mainintaa
Molière: <i>Saituri</i> (2+2+1)	5 mainintaa
Khaled Hosseini: <i>Tuhat loistavaa aurinkoa</i> (1+ 4+0)	5 mainintaa
Khaled Hosseini: <i>Leijapoika</i> (0+3+2)	5 mainintaa
William Shakespeare: <i>Romeo ja Julia</i> (0+4+0)	4 mainintaa
Mary Shelley: <i>Frankenstein</i> (3+0+1)	4 mainintaa
Anne Frank: <i>Nuoren tytön päiväkirja</i> (0+2+2)	4 mainintaa

Sarmavuori (2011b, 237–343) on esitellyt oman 25 teoksen kaanoninsa teoksessaan *Opi ja ohjaa lukemista*, ja artikkelissaan (2011a, 20–21) hän täsmentää sen olevan nimenomaan suositusta lukiolaisille. Listalla on 16 kotimaista teosta ja yhdeksän käännösteosta. Sarmavuori (2011b, 233) on myös ehdottanut, että kaanonin vaikutusta lukemismotivaatioon pitäisi tutkia siten, että yksi ryhmä luki annetun kaanonlistan teokset ja toiselle ryhmälle ei annettaisi tällaista listaa. Sarmavuoren listalla ovat kyselyni opiskelijoiden eniten mainitsemista teoksista *Tuntematon sotilas*, *Punainen viiva* sekä *Romeo ja Julia*. Yksittäisiä mainintoja kyselyssäni saivat Sarmavuoren listalla olevista kirjoista myös Shakespearen *Hamlet*, Aleksis Kiven *Seitsemän veljestä*, Ibsenin *Nukkekot*i, Canthin *Papin perhe*, Waltarin *Sinuhe egyptiläinen*, John Steinbeckin *Helmi* sekä *Hiiriä ja ihmisiä*, Camus’n *Sivullinen*, Arto Paasilinnan *Jäniksen vuosi* sekä Anna-Leena Härkösen *Häräntappoase*. Sarmavuoren 25 kirjan listalla oli myös 12 sellaista teosta, joita yksikään kyselyyni osallistunut ei muistanut lukeneensa lukioaikanaan.

Kyselyssäni vähintään neljä mainintaa saaneista kirjoista kahdeksan on käännöksiä ja viisi kotimaisia. Käännösten osuus on hiukan suurempi verrattuna Rikaman (2004, 77) tutkimukseen, jossa 15 eniten luetun kirjan listalla oli ulkomaisia teoksia hiukan alle puolet kaikkina tutkimuskertoina. Rikama arvioi myös artikkelissaan vuodelta 1988 (ks. Rikama, 2000, 164), että

lukioissa luetusta kirjallisuudesta noin puolet oli tuolloin ulkomaista. Kaikista omassa kyselyssäni mainitusta 128 eri nimikkeestä kotimaisia oli 42 ja ulkomaisia 76⁴. mikä voi ehkä kertoa siitä, että käännoiskirjallisuutta luetaan nykyisin lukioissa entistä enemmän. Teoksen kotimaisuus olikin opiskelijoiden vähiten painottama valintaperuste kyselyssäni (ks. luku 3.1). Tutkimushetkellä voimassa olleessa opetussuunnitelmassa mainitaan ÄI6-kurssin kohdalla (LOPS 2003, 36), että opiskelijan tulee tuntee suomalaisen kirjallisuuden keskeisiä teoksia ja teemoja. Uudessa opetussuunnitelmassa (LOPS2015, 40) tämä tavoite on painokkaammin esillä, sillä suomalaisen kirjallisuuden ja kulttuurin tuntemus mainitaan heti suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän esittelyn alussa, ei ainoastaan yksittäisen kurssin kohdalla. Nähtäväksi jää, vaikuttaako tämä kouluissa luettuun kirjallisuuteen.

Opiskelijoiden luetuimmiksi mainitsemista kirjoissa on useita 2000-luvun kirjoja, jotka eivät ole aiemmissa kaanonlistoissa. Flemingin (2007, 4) mukaan monien opettajien lähestymistapa kirjallisuuden valintaan on nykyisin se, että on parempi lukea ajatuksia herättäviä ajankohtaisia teoksia kuin sellaisia klassikoita, joita ei ymmärrä tai jotka eivät herätä kiinnostusta. Kaanonin laajentuminen on Rikaman (2000, 167–168) mukaan hyvä asia: se osoittaa, että on pyritty lisäämään todellisia lukukokemuksia ja lukemisen iloa pakkolukemisen sijasta. Toisaalta samassa, alun perin vuodelta 1994 olevassa kirjoituksessaan Rikama uskoo Pekka Tarkkaan viittaten, että Suomen lukiolaisista puolella on silti maailmalle suunnatessaan kainalossaan *Seitsemän veljestä* ja viidesosalla Camus'n *Sivullinen*; omassa tutkimuksessani vain yksi opiskelija mainitsi lukeneensa *Seitsemän veljestä* -teoksen, yksi *Sivullisen*.

Jos vertaa tämän kysymyksen vastauksia kysymykseen ”Mainitse joitakin suosikkikirjailijoitasi” (ks. luku 2.3), voi huomata, että ainoa kyselyssäni mainittu suosikkikirjailija, jonka teos on myös luetuimpien kirjojen listalla, on Sofi Oksanen. Kukaan ei esimerkiksi maininnut lukeneensa kursseilla J. K. Rowlingin kirjoja, vaikka hän oli useimmin mainittu suosikkikirjailija.

Tämän suppean tutkimukseni perusteella lukioissa luetaan siis melko kirjavasti eri teoksia. On huomattava, että vaikka opiskelijat arvelivat kyselyssäni lukeneensa lukioaikanaan keskimäärin 5,5 kirjaa (ks. luku 3.1), suurin osa heistä nimesi silti tässä kysymyksessä vain 1–3 teosta, eli vastaukset eivät anna koko kuvaa heidän lukemastaan kirjallisuudesta.

⁴ Kymmenen vastausta jäi tämän jaottelun ulkopuolelle. Ne olivat sellaisia, joista en ollut varma, mihin teokseen ne viittaavat (esim. pelkät teosten nimiksi mainitut *Muuttohaukantie* ja *Jumalainen tanssi* ilman kirjailijan nimeä eivät tuottaneet tulosta kirjastohaulla, enkä voinut luokitella myöskään sen tyyppisiä luonnehdintoja kuin ”joku novellikokoelma”, ”tietokirja”, ”runokirja, en muista nimeä”, ”joku näytelmäkirja”).

3.3 Hyvät lukukokemukset

Myönteiset kokemukset lukemisesta vahvistavat lukumotivaatiota, ja syntyy itseään ruokkiva kehä, joka vahvistaa myönteistä suhtautumista lukemiseen. PISA-tutkimuksissa on havaittu, että tällainen myönteinen kehä syntyy lukijoilla, joille lukeminen on helppoa, kun taas heikoilla lukijoilla syntyy päinvastainen vaikutus, kielteinen kehä. (Kupari ym. 2012, 42.)

Kyselytutkimukseni vastaajista yli kaksi kolmasosaa oli lukenut lukioaikanaan jonkin kirjan, joka oli jäänyt mieleen hyvänä lukukokemuksena. 58 vastaajaa eli 69 prosenttia kaikista kyselyn vastaajista nimesi joko yhden tai useamman teoksen vapaaehtoisessa kysymyksessä ”Mikä lukion pakollisella kurssilla lukemasi kirja on jäänyt mieleesi hyvänä lukukokemuksena ja miksi?”. Kaikki vastaajien hyviksi lukukokemuksiksi nimeämät kirjat ovat nähtävillä liitteessä 2. Kaikkiaan nimettiin 40 eri teosta. Niistä yhdeksän oli sellaisia, jotka useampi kuin yksi opiskelija mainitsi:

- Väinö Linna: *Tuntematon sotilas* (15 mainintaa)
- Sofi Oksanen: *Puhdistus* (4 mainintaa)
- Khaled Hosseini: *Leijapoika* (3 mainintaa)
- Khaled Hosseini: *Tuhat loistavaa aurinkoa* (3 mainintaa)
- Veijo Meri: *Manillaköysi* (3 mainintaa)
- Waris Dirie: *Aavikon kukka* (2 mainintaa)
- William Shakespeare: *Romeo ja Julia* (2 mainintaa)
- Kathryn Stockett: *Piiat* (2 mainintaa)
- Vikas Swarup: *Slummien miljonääri* (2 mainintaa).

Lukiossa 1 kaikki kyselyyn vastanneet opiskelijat vastasivat aiempaan kysymykseen luke-neensa *Tuntemattoman sotilaan*. Hiukan yli puolet⁵ heistä nosti kirjan esiin tässä kysymyksessä hyvänä lukukokemuksena. Ahvenjärvi ja Kirstinäkin (2013, 81) ovat havainneet, että abiturien-tit mainitsevat *Tuntemattoman sotilaan* usein mielikirjojaan käsittelevissä esseissä, esimerkiksi eräänlaisena siirtymäkirjana nuorten- ja aikuisten kirjallisuuden välillä.

Perusteluja sille, miksi kirja jäi mieleen hyvänä lukukokemuksena, esitti 56 opiskelijaa. Olen analysoinut nämä perustelut aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmällä. Olen ensin lis-tannut perustelut ja pelkistänyt niistä ilmaukset, joilla lukukokemuksen onnistuneisuutta perus-tellaan. Sitten olen ryhmitellyt perustelut ja nimennyt luokat, joihin ne kuuluvat. Luokat muo-dostuvat siis aineistolähtöisesti. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2011, 108–113.)

⁵ 14 vastaajaa nimesi tässä kysymyksessä *Tuntemattoman sotilaan* ja yksi vastaaja kertoi, että kaikki lukioaikana luetut kirjat olivat hyviä lukukokemuksia, eli yhteensä 15 opiskelijaa 27:stä (55 %) piti teosta hyvänä lukukoke-muksena.

Perusteluista muodostui kolmesta alaluokkaa, jotka voi vielä yhdistää kolmeksi pääluokiksi. Olen kuvannut sisällönanalyysin etenemistä taulukossa 9 (ja tarkemmin liitteessä 2). Laadulliseen tutkimukseen kuuluu, että luokitteluperusteet selitetään tutkimuksen lukijalle ja luokittelun alkujuuret esitellään (Hirsjärvi ym. 2013, 232–233). Olen antanut esimerkkejä alkuperäisistä ilmauksista myös tässä alaluvussa, sillä Hirsjärven ym. (mts. 233) mukaan ne auttavat lukijaa seuraamaan päätelmien tekemistä.

Taulukko 9. Perustelut hyvälle lukukokemuksille: aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen.		
Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Pääluokka
Kirja oli mielenkiintoinen Kirja oli hyvä Aihe oli mielenkiintoinen Sisältö oli kiinnostava	Teoksen aihe ja sisältö	Kirjan ominaisuudet
Tarinan kiinnostavuus loppuun asti Vetävä juoni Lukemista ei voinut lopettaa Juonessa oli yllätyksiä	Juonen/tarinan ominaisuudet	
Helppolukuisuus, nopealukuisuus Todellinen, rohkea ja kaunistelematon kuvaustapa Vaikuttava kieli Puhutteleva tyyli Suora ja humoristinen tyyli Kirjassa oli kiinnostava kerronnallinen rakenne Kirjan kieli oli luovaa	Kirjan kieli, kerronta ja tyyli	
Kirjan henkilöhahmot Kirjan ulkoasu	Muut kirjan ominaisuudet	
Kirja on klassikko Kirja on osa yleissivistystä Maan kirjailijat tunnettuja tietyn aikakauden edustajina	Teoksen sivistävyys, asema kirjallisuushistoriassa	Kirjan asema, alkuperä ja luokittelu
Kirja kiinnostaa, koska se on dystopia/tulevaisuudenkuva Kirja kiinnosti, koska se oli realistinen Kirja kiinnosti, koska se perustui tositahtumiin Kirja kiinnosti, koska se edusti hyväksi havaittua genreä (kauhu, fantasia)	Kirjallisuudenlaji	
Mieltymys Agatha Christien kirjoihin	Kirjailijan merkitys	Teoksen vaikutus lukijaan
Kirja oli kantaaottava Kirja oli vaikuttava Oli hauska seurata, koska sijoittui kotipaikkakunnalle Kirja sai ajatukset liikkeelle Kirja herätti tunteita Kirjaa saattoi tarkastella psykologisesta näkökulmasta Kirja sai pohtimaan omia suhteitaan Kirja kosketti ja huvitti	Teoksen herättämät tunteet ja ajatukset, eläytyminen teokseen	
Avarsi näkemystä, antoi uutta tietoa sodasta Teoksen käsittelemät asiat vaikuttaneet nykyaikaan	Teoksen antama historiallinen tieto	
Kirja kuvasi opiskelijaa kiinnostavaa alaa Lukija sai kuvan toisesta kulttuurista ja siihen liittyvistä ilmiöistä Lukija sai oivaltavaa ja asiantuntevaa tietoa itseään kiinnostavista aiheista	Teoksen antama tieto muista kulttuureista tai muuten lukijaa kiinnostavasta aiheesta	
Kirjan sai valita itse Opiskelija luki eri kielellä kuin oli suositus	Oma vaikutusvalta luettuun kirjaan	
Kirjan innosti katsomaan myös elokuvan Kirja innosti lukemaan sen myös toisella kielellä Kirja on saanut lukemaan sarjan muutkin osat	Kirja on innostanut muihin kulttuurikokemuksiin	
Kirja yllätti Kirja oli parempi kuin olisi odottanut Opiskelija suhtautui lukemiseen ennakkoluuloisesti mutta kirja osoittautui hyväksi	Kirja ylitti odotukset/oli erilainen kuin muut kirjat	

Ensimmäiseen pääluokkaan kuuluvat sellaiset perustelut, joissa kirjassa sellaisenaan on ollut jotain mielenkiintoista. Eniten (10 kpl) tässä luokassa oli perusteluja, joissa kirjaa luonnehdittiin yksinkertaisesti hyväksi ja mielenkiintoiseksi, esimerkiksi tähän tyyliin: *”Leijapoika, koska se oli oikeasti mielenkiintoinen.”* Kahdeksan vastaajaa kiinnitti huomiota lukemansa kirjan kieleen, tyyliin ja kerrontaan, esimerkiksi *”Onnen tunti. Kirjan -- tyyli oli suora ja humoristinen.”* Juoni ja tarina nousivat esiin kuudessa perustelussa: *”Väärän maan vainaja, koska kirja oli mielenkiintoinen ja yllätyksiä täynnä.”* Laurilan (2016, 35–36) tutkimuksessa yhdeksäsluokklaisille oli hyvin tärkeää, että luettu kirja oli jännittävä, mutta omassa tutkimuksessani kirjan juoni ei siis juurikaan painottunut. Luokittelin tähän pääluokkaan myös kaksi perustelua, jotka liittyivät kirjan henkilöhahmoihin ja kirjan ulkoasuun.

Toiseen pääluokkaan luokittelin perustelut, jotka liittyivät edelleen kirjan ominaisuuksiin, mutta eivät suoranaisesti yksittäiseen kirjaan sanataideteoksena vaan kirjan asemaan kirjallisuushistoriassa, teoksen kirjoittajaan ja kirjallisuudenlajiin. Tähän pääluokkaan kuului vähiten perusteluja. Kuusi vastaajaa piti jotakin kirjaa hyvänä siksi, että se edusti sellaista kirjallisuudenlajia, jota he muutenkin halusivat lukea. Esimerkiksi *Nokkosvallankumous* oli kiinnostava, koska se on dystopia, *Frankenstein* siksi, että se on kauhukirja, ja *Pimeän poika* siksi, että vastaaja piti tositapahtumiin perustuvista kirjoista. Viisi vastaajaa piti jotakin kirjaa hyvänä sillä perusteella, että se oli klassikko tai osa yleissivistystä. Yleissivistäviksi tai klassikoiksi ja sen perusteella hyväksi lukukokemuksiksi nimettiin *Tuntematon sotilas*, *Romeo ja Julia* sekä *Rikos ja rangaistus*. Perustelut olivat hyvin lyhyitä, esimerkiksi *”Tuntematon sotilas, koska se on klassikko, jota en ollut vielä lukenut”* ja *”Romeo ja Julia, koska se on yleissivistävä”*. Myös Kasevan (2014) Klassikkopaletti-opetuskokeiluun osallistuneet opiskelijat mainitsivat yleissivistävyyden syyksi lukea klassikkoteoksia. Hekään eivät kuitenkaan avanneet yleissivistyksen käsitteen merkitystä, ja Kaseva pohtiikin, että ehkä yleissivistävyys on opiskelijoille vain koulun virallisen äänen kaiku, opetussuunnitelmasta kumpuava yleistermi, jolla voi perustella milloin mitäkin opiskeltavaa asiaa. (Kaseva 2014, 87.) Ainoastaan yksi kyselyni vastaaja perusteli teoksen merkittävyyttä tarkemmin: *”Dostojevskin Rikos ja Rangaistus oli erittäin hyvä kirja, koska realismin ajan kirjallisuus kiinnostaa minua eniten(yhteiskuntien arvostelu yms.) ja venäläiset olivat erittäin tunnettuja sen ajan kirjallisuudessa, niin päätin lukea Dostojevskin kirjan.”* Kirjan asemaan tai kirjailijaan liittyviä perusteluja oli kuitenkin vähän: kuten Ahvenjärvi ja Kirstinäkin (2011, 83) toteavat eri tutkimusten perusteella, kirjallisuuden kaanon ei juuri ohjaa lukiolaisten kirjavalintoja.

Kolmanteen ja suurimpaan pääluokkaan luokittelin perustelut, jotka kuvasivat jollain tavoin kirjan vaikutusta lukijaan. Tärkeimmäksi perusteluksi nousi se, että kirja oli herättänyt lukijassa ajatuksia ja tunteita. Esimerkiksi eräs vastaaja perusteli lukukokemuksen merkittävyyttä näin: ”*Nuoren Wertherin kärsimykset oli mielestäni erittäin tärkeä kokemus näin teini-ikäiselle saamaan pohtimaan omia suhteitaan*”. Muut tähän luokkaan kuuluvat perustelut jäivät yleisluontoisemmiksi: jokin kirja oli ollut vaikuttava, herättänyt tunteita, koskettanut tai saanut ajatukset liikkeelle, mutta noita tunteita tai ajatuksia ei kuvattu perusteluissa sen tarkemmin: ”*Aavikon kukka. Kirja oli vaikuttava ja tarina mielenkiintoinen*”, [Piiat] *oli todella koskettava mutta myös hauska*” tai ”*Kotiopettajattaren romaani, koska se herätti minussa voimakkaita tunteita*”.

Moni lukija oli arvostanut kirjasta saamaansa tietoa: esimerkiksi *Tuntematon sotilas* oli antanut uutta tietoa sodasta, *Tuhat loistavaa aurinkoa* ja *Piiat* taas erilaisista kulttuureista. Laurilan (2016, 35–36) tutkimuksessa myös yhdeksäsluokkalaisille oli jonkin verran tärkeää se, että kirjasta saa uutta tietoa, se haastaa ajattelemaan ja/tai kirja on hauska. Sen sijaan yhdeksäsluokkalaisille ei ollut tärkeää, että kirja auttaisi vaikeiden asioiden tai ongelmien käsittelyssä. Omassa kyselyssäni vastaajat nostivat esille, että sotaa ja rasismia käsittelevät kirjat ovat auttaneet näiden asioiden ymmärtämisessä, mutta henkilökohtaisempien ongelmien käsittelyyn liittyviä perusteluja oli vain yksi, edellä lainaamani kuvaus *Nuoren Wertherin kärsimyksistä*.

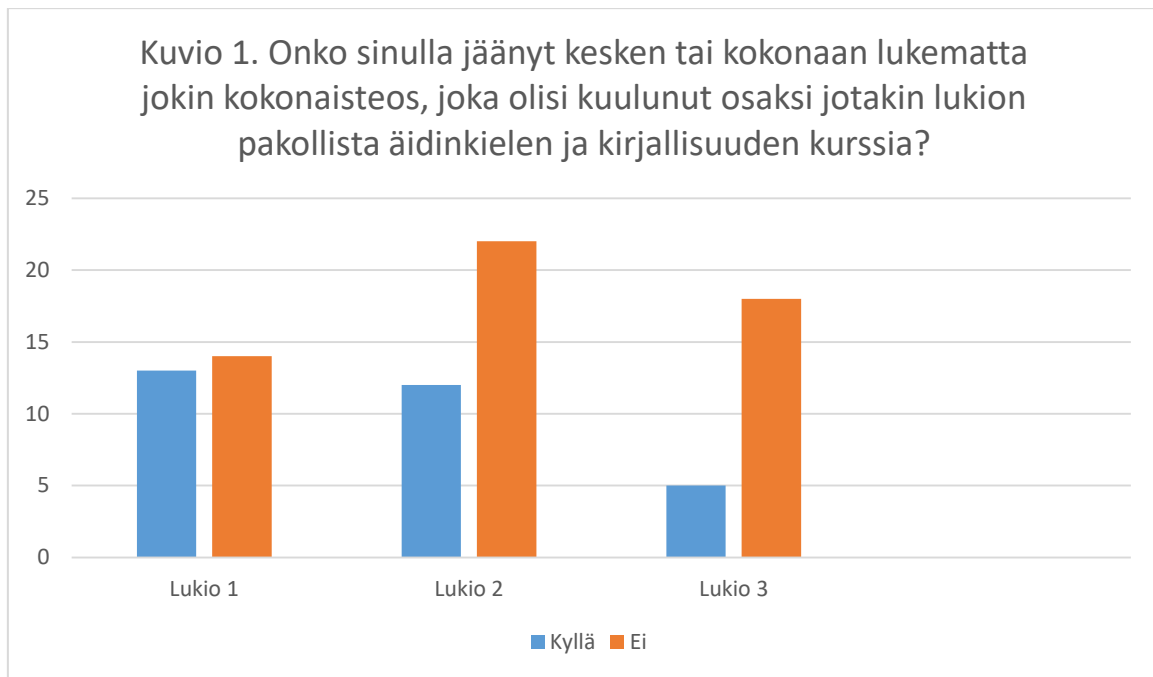
Vain kaksi vastaajaa perusteli tässä kysymyksessä, että kirja oli hyvä nimenomaan siksi, että sen oli itse saanut valita. Toinen heistä oli lukenut *Hunger games* -kirjan salaa englanniksi, vaikka se olisi pitänyt lukea suomeksi, ja kirja jäi tästä syystä mieleen. Viisi vastaajaa nosti esiin sen, että vaikka kirjaa ei ollut itse valittu, se oli yllättänyt lukijan myönteisesti, esimerkiksi: ”*Aavikon kukka. En olisi ikinä vapaaehtoisesti alkanut lukemaan sitä, mutta kun aloin, se oli vaikuttava ja loppujen lopuksi ihan hyvä.*” ja ”*Manillaköysi. Välttelin viimeiseen asti kotimaista sotakorjallisuutta, mutta manillaköysi osoittautui todella viihdyttäväksi.*” Näissä perusteluissa voisi siis ajatella, että vaikka motivaatio lukemiseen on aluksi ollut ulkoinen, tehtävän suorittaminen, lukemiseen oli syntynyt sen aikana myös sisäinen motivaatio (ks. Ryan & Deci, 2000, 63). Sisäiseen motivaatioon viittaavat myös ne perustelut, joiden mukaan hyviä lukukokemuksia ovat olleet sellaiset, joiden pohjalta on kiinnostanut lukea omaehtoisesti lisää kirjoja tai katsoa elokuva.

Joillekin opiskelijoille lukeminen on siis jo itsessään motivoivaa: he tietävät pitävänsä tietyn-tyylisistä kirjoista, ja luetut kirjat innostavat lukemaan lisää. Ulkoinen motivaatio lukemiseen voi puolestaan syntyä siitä, että haluaa saada jonkin teoksen luettua, koska se on tehtävänä.

Ryanin ja Decin (2000) mukaan ulkoista motivaatiotakin on kuitenkin monenlaista: motivoiko opiskelijaa esimerkiksi rangaistusten välttäminen vai se, että opiskellusta tiedosta voi olla hyötyä. Kummassakaan tapauksessa motivaatio ei ole sisäinen, koska itse opiskelemisesta ei nautita tai olla varsinaisesti kiinnostuneita, mutta jälkimmäisessä tapauksessa kyse on kuitenkin yksilön omasta valinnasta. Ulkoistakin motivaatiota on siis monen asteista. Motivaation syntymiseen vaikuttaa myös se, jos tehtävän suorittaminen tukee yhteenkuuluvuudentunnetta opiskelijalle tärkeisiin henkilöihin tai ryhmään. Tehtävän täytyy olla lisäksi sopivan haastava ja siitä täytyy saada suoritusta tukevaa palautetta. Motivaatiota tukee siis kaiken kaikkiaan se, jos tehtävän suorittaminen täyttää perustavanlaatuisia psykologisia tarpeita, joita ovat autonomia, yhteenkuuluvuudentunne ja kompetenssi. (Ryan & Deci 2000, 60–65.) Seuraavassa alaluvussa käsittelen kirjoja, joiden lukemiseen ei ole ollut riittävää motivaatiota, ja ne ovat jääneet joko kesken tai kokonaan lukematta.

3.4 Lukiolaisilla kesken jääneet kirjat

Lukiossa 1 vastaajista noin puolella (51,9 %, N=13) oli jäänyt kesken tai kokonaan lukematta jokin kokonaisteos, joka olisi kuulunut osaksi jotakin lukion pakollista äidinkielen ja kirjallisuuden kurssia. Lukiossa 2 osuus oli pienempi: noin kolmasosa vastaajista (35,3 %, N=12) myönsi, että jokin kirja olisi jäänyt kesken tai lukematta. Vähiten kirjoja oli jäänyt kesken tai lukematta lukiossa 3, jossa viisi vastaajaa (21,7 %) kertoi näin käyneen. Kaikista vastaajista siis 30 opiskelijaa 84:stä eli 35,7 % oli jättänyt kirjan kesken tai lukematta. Koulukohtaiset tulokset ovat nähtävissä kuviosta 1.



Erot eri lukioden välillä olivat siis tässä kysymyksessä suuret. Seuraavassa, vapaaehtoisessa kysymyksessä pyydettiin kertomaan omin sanoin, mikä kirja jäi kesken ja miksi. Kaiken kaikkiaan syitä nimesi 22 opiskelijaa, ja osa oli maininnut enemmänkin kuin yhden syyn, miksi kirja tai kirjat olivat jääneet lukematta.

Saarinen ja Korkiakangas ovat tutkimuksessaan luokitelleet kuuteen ryhmään syyt, miksi lukemista ei harrasteta: 1) kiinnostuksen puute, 2) ajanpuute, 3) harrastusvälineiden ja harrastamisen negatiiviset ominaisuudet, 4) saatavuus, 5) negatiiviset vaikutukset kuntoon ja terveyteen sekä 6) taitojen puutteet. Näistä kiinnostuksen ja ajanpuute olivat molemmilla sukupuolilla yleisiä perusteluja sille, miksi kirjoja ei lueta. Pojilla lisäksi korostui kolmas perusteluryhmä eli se, millaisia kirjat ovat: tylsiä, surkeita, liian pitkiä. Kirjojen saatavuus tai taitojen puute olivat harvinaisia perusteluja vähäiselle lukemiselle. (Saarinen & Korkiakangas 2009, 54–57.)

Omassa tutkimuksessani mainitut syyt koulussakin luettujen kirjojen jäämiselle kesken tai kokonaan lukematta voi luokitella samoin kuin Saarisen ja Korkiakankaan tutkimuksessa, tosin vastauksissa esiintyi enimmäkseen vain kolme luokkaa yllämainituista kuudesta. Yleisin syy kirjan jäämiselle kesken tai kokonaan lukematta olivat omassa tutkimuksessani kirjojen ominaisuudet. Tähän luokkaan kuului 13 perustelua, esimerkiksi selitykset, joiden mukaan kirja oli ollut *tylsä*, *vaikealukuinen* tai *liian pitkä*. Myös kirjallisuudenlaji vaikutti: yksi vastaaja koki, ettei ymmärtänyt runoja, ja kaksi vastaajaa kertoi, että novellikokoelmasta oli jäänyt joitakin novelleja lukematta. Toiseksi yleisin syy (6 mainintaa) oli ajanpuute: kirjaa oli alettu lukea liian myöhään tai aikataulu ei sillä hetkellä ollut sopiva lukemiselle. Kolmanneksi yleisin syy (5

mainintaa) oli kiinnostuksen puute: *vaikka kirja olisi hyvä, en saa aikaiseksi lukea sitä tai mielenkiinto lukemista kohtaan ei ole korkea vaikka tiedostan sen hyödyllisyyden*. Yksi opiskelija mainitsi, että hänellä ”*oli omat luettavat kesken*”, joten hän vain selaili läpi annetun kirjan. Tämä kertoo siitä, että kiinnostuksen puute ei kuitenkaan koske kaikkia kirjoja, ainakaan hänellä.

Saarisen ja Korkiakankaan tutkimuksessa mainittuja kirjojen saatavuutta tai lukemisen vaikutuksia terveyteen kukaan ei omassa tutkimuksessaan sanonut syyksi kirjojen lukematta jättämiselle. Yhden perustelun voisi lukea taitojen puute -luokkaan kuuluvaksi, sillä opiskelija kertoi, että hänen lukutahtinsa on todella hidas. Ainoastaan yksi perustelu kirjan jäämiselle kesken ei sopinut Saarisen ja Korkiakankaan luokitukseen: *Dekkari jäi kesken, koska opettaja sanoi että sitä ei ole pakko lukea. Pelkkä silmäily ja tutustuminen riitti*.

Katri Sarmavuori (2007) kertoo tutkimuksestaan, jossa hän kysyi 60:ltä lukion opettajalta kommentteja epäonnistuneista kirjavalinnoista. Opettajat nimesivät epäonnistumisen syyksi usein kirjojen vaikeusasteen: kirjat eivät olleet opiskelijoiden kehitystasolle sopivia. Toisaalta myös kirjan käsittelytapa saattoi olla huonosti valittu. Myös oppilaiden ajanhallinta osoittautui joskus ongelmaksi. Moni opettaja koki, että nimenomaan teosten valitseminen suhteellisen vapaasti edistää sitä, ettei epäonnistuneita valintoja tulisi. (Sarmavuori 2007, 126–127.) Oma tutkimukseni tukee tätä, sillä opiskelijat nostivat esille nimenomaan kirjojen ominaisuudet syyksi sille, että kirja jäi kesken tai lukematta. Samoin Saarisen ja Korkiakankaan tutkimuksessa (2009, 116–117) varsinkin tutkimuksen vanhemman ikäluokan, 14–15-vuotiaiden, kohdalla syyksi vähäiseen lukemiseen sekä tytöillä että pojilla mainittiin esimerkiksi se, ettei ollut tarpeeksi hyviä kirjoja. Sopivan kirjan löytämiseen jokaiselle lukijalle pitäisi siis käyttää aikaa.

Jo Worthyn (2004) mukaan opiskelijoita ei voi innostaa lukemaan palkinnoilla tai arvosanoilla. Hän on tutkimuksissaan havainnut kaksi lukemiseen vaikuttavaa asiaa. Ensimmäinen niistä on, että kirjan ääreen ohjataan innostavasti. Opiskelijat haluavat, että heille luetaan katkelmia ja suositellaan luettavaa. He haluavat käyttää koulussa aikaa lukemiseen. Toinen asia on, että kirjoissa pitää olla valinnanvaraa ja valikoiman pitää olla laaja. (Worthy 2004, 317–318.)

4 KIRJALLISUUDEN KÄSITTELYTAVAT

4.1 Erilaisia tapoja tarkastella kirjallisuutta

Rikaman tutkimuksessa (2004, 99–100) opettajat ovat arvioineet kirjallisuuden tarkastelutapojen vaikutusta teosten kokonaisvastaanottoon eli niiden ymmärtämiseen ja kiinnostukseen niitä kohtaan. Opettajien mukaan eniten kiinnostusta ja ymmärrystä lisäävät teosten tarkastelu viesteinä maailmasta sekä teosten tarkastelu lukijan kokemuksina. Ahvenjärven ja Kirstinän (2013, 19) mukaan lukijälähtöisyys on hyvä perusta opetukselle, koska se sopii yhteen oppilaslähtöisen pedagogian kanssa. Tekstilähtöisessä lähiluvussa on heidän mukaansa se vaara, että luettavaksi valitaan liian haastavia, kerroksellisia tekstejä, jolloin opiskelijoista tuntuu, että he eivät ole riittävän kompetentteja lukijoita ymmärtämään tekstin hienouksia.

Omassa tutkimuksessani kysyin, mitkä seikat lisäävät kiinnostusta luettuihin kirjoihin ja ymmärrystä niistä. Tulokset on esitetty taulukoissa 10 ja 11.

Taulukko 10. Kiinnostustani luettuihin kirjoihin lisää, jos niitä tarkastellaan... (Vastaaja pystyi valitsemaan useamman kuin yhden kohdan, siksi vastauksia on enemmän kuin 100 %).

	Lukio 1		Lukio 2		Lukio 3		Yhteensä	
	(N=27)	%	(N=34)	%	(N=23)	%	(N=84)	%
lukijan kokemuksina, jolloin painottuu teosten merkitys minulle lukijana	12	44,4	22	64,7	11	47,8	45	53,6
viesteinä maailmasta, jolloin painottuu teosten välittämä tieto ja näkemys maailmasta	10	37	15	44,1	13	56,5	38	45,2
sanallisina taideteoksina, jolloin painottuu teosten rakenne ja tyyli sekä lajille ominaiset piirteet	5	18,5	8	23,5	2	8,7	15	17,9
tietyn kirjailijan teoksina, jolloin painottuu kirjailijan elämä ja muu tuotanto teoksen taustana	6	22,2	8	23,5	2	8,7	16	19
tietyn tyyliuunnan edustajana, jolloin painottuvat tuolle suunnalle ominaiset piirteet ja teoksen historiallinen tausta	5	18,5	11	32,4	10	43,5	26	31
oman kirjoittamisen (esim. kirjallisuuteen) lähtökohtana	8	29,6	8	23,5	6	26,1	22	26,2

Kyselyni mukaan kaksi eniten sekä kiinnostusta (taulukko 10) että ymmärrystä (taulukko 11) lisäävää lähestymistapaa kirjallisuuteen olivat kaikissa lukioissa lukijalähtöisiä: teosten käsittely lukijan kokemuksina sekä viesteinä maailmasta. Lukion 1 opiskelijoilla kolmanneksi suosituin vastaus oli teosten käyttäminen oman kirjoittamisen lähtökohtana. Lukioiden 2 ja 3 opiskelijat kokivat puolestaan teosten käsittelyn tietyn tyyliuunnan edustajana lisäävän sekä kiinnostusta että ymmärrystä enemmän kuin esseen kirjoittamisen. Nämä lähestymistavat eivät toki sulje toisiaan pois.

Taulukko 11. Ymmärrystäni luetuista kirjoista lisää, jos niitä tarkastellaan... (Vastaaja pystyi valitsemaan useamman kuin yhden kohdan, siksi vastauksia on enemmän kuin 100 %).

	Lukio 1		Lukio 2		Lukio 3		Yhteensä	
	(N=27)	%	(N=34)	%	(N=23)	%	(N=84)	%
lukijan kokemuksina, jolloin painottuu teosten merkitys minulle lukijana	10	37	22	64,7	7	30,5	39	46,4
viesteinä maailmasta, jolloin painottuu teosten välittämä tieto ja näkemys maailmasta	12	44,4	16	47,1	14	60,9	42	50
sanallisina taideteoksina, jolloin painottuu teosten rakenne ja tyyli sekä lajille ominaiset piirteet	6	22,2	5	14,7	5	21,7	16	19
tietyn kirjailijan teoksina, jolloin painottuu kirjailijan elämä ja muu tuotanto teoksen taustana	7	25,9	8	23,5	4	17,4	19	22,6
tietyn tyyliuunnan edustajana, jolloin painottuvat tuolle suunnalle ominaiset piirteet ja teoksen historiallinen tausta	6	22,2	11	32,4	11	47,8	28	33,3
oman kirjoittamisen (esim. kirjallisuusesseen) lähtökohtana	9	33,3	10	29,4	6	26,1	25	29,8

Kaseva (2014, 88) pohtii, että kirjallisuudenopetuksessa tarvittaisiin enemmän työtapoja, jotka ohjaavat teosten ihmiskuvan ja maailmankuvan käsittelyyn. Tällaisesta opiskelijatkin ovat kyselyni perusteella kiinnostuneet. Sen sijaan tarkka, tekstilähtöinen lähiluku, teosten rakenteen ja tyylin tarkastelu, ei lisää sen koommin kiinnostusta kuin ymmärrystäkään kuin pienen osan mielestä. Toiseksi vähiten opiskelijat ovat kiinnostuneita tarkastelemaan teoksia niiden kirjoittajaa ja hänen taustaansa painottaen, eikä tämän juurikaan koettu myöskään lisäävän ymmärrystä teoksesta.

4.2 Työtapoja kirjallisuuden käsittelyssä

Kielitaidon kirjo -tutkimushankkeessa on kysytty seuraavien työtapojen käyttöä äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla: läksyjen kuulustelu, opettajan luento, luento ja keskustelu, ryhmätyö, projektityö, väittely, neuvottelu, esitelmät, alustukset ja keskustelu, paneelikeskustelu, ohjattu kirjoitusprosessi ja yhdessä kirjoittaminen. Näistä yleisimpiä olivat läksyjen kuulustelu, opettajan luento, luento ja keskustelu, ryhmätyö, väittely ja esitelmät. Opiskelijat kokivat oppivansa tehokkaimmin keskusteleavasta luennoinnista. Onnistumisen kokemuksia opiskelijat olivat saaneet ryhmätöistä ja esitelmistä, joita tosin osa piti myös turhina. Turhiksi mainittuja olivat myös läksynkuulustelut ja paneelikeskustelut, joskaan mikään työtapo ei saanut kovin paljon muita enempää mainintoja tässä kohdassa. Tässä kyselyssä opettajien mielestä onnistuneimpia työtapoja olivat ryhmätyöskentely, parityöskentely ja keskusteleva opetus. (Kauppinen 2011b, 341–348.) Kyselyssä ei eroteltu, mihin näitä työtapoja käytettiin äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla.

Muokkasin Kielitaidon kirjo -kyselyn pohjalta omaan kyselyyni kysymyksen, mitkä työskentelytavat ovat lukiolaisten mielestä olleet toimivia kokonaisteosten käsittelyssä. Kysymyksessä oli kahdeksan valmista vaihtoehtoa ja lisäksi mahdollisuus nimetä vapaasti muita tapoja. Vastaukset on koottu taulukkoon 12.

Taulukko 12. Millaiset työskentelytavat ovat mielestäsi olleet toimivia luettujen kirjojen käsittelyssä? (Vastaaja pystyi valitsemaan useamman kuin yhden kohdan, siksi vastauksia on enemmän kuin 100 %).

	Lukio 1		Lukio 2		Lukio 3		Yhteensä	
	(N=27)	%	(N=34)	%	(N=23)	%	(N=84)	%
Kirjakuulustelu/koe luetusta kirjasta	19	70,4	3	8,8	8	34,8	30	35,7
Ryhmätyö	11	40,7	12	35,3	11	47,8	34	40,5
Projektityö	4	14,8	3	8,8	2	8,7	9	10,7
Väittely	3	11,1	2	5,9	1	4,3	6	7,1
Esitelmät	13	48,1	18	52,9	3	13	34	40,5
Alustukset ja keskustelu	5	18,5	10	29,4	9	39,1	24	28,6
Ohjattu kirjoitusprosessi	3	11,1	16	47,1	3	13,0	22	26,2
Yhdessä kirjoittaminen	0	0	3	8,8	2	8,7	5	6
Muu	3	11,1	2	5,9	2	8,7	7	8,3

Eniten suosiota saivat ryhmätyö ja esitelmät. Kumpaaakin näistä käsittelytavoista piti toimivina noin 40 % opiskelijoista. Tasaisinta suosiota eri lukioissa sai ryhmätyö. Sosiaaliset taidot ja yhdessä tekeminen onkin määritelty yhdeksi 2000-luvun keskeisistä taidoista ja siitä osaamisesta, jota tarvitaan myös tulevaisuudessa (ks. Salo ym. 2011, 24). Norrenan, Kankaanrannan ja Niemisen (2011, 85–89) tutkimuksen mukaan suomalaiskouluissa teetettiin kuitenkin verrattain vähän oppimistehtäviä, joissa oli yhteistoiminnallisuutta.

Kirjallisuusesitelmä, joka osoittautui kyselyssä suosituimmaksi käsittelytavaksi ryhmätyöhön ohella kaikkia vastaajia tarkastellessa, jakaa selvästi mielipiteitä. Lukioissa 1 ja 2 noin puolet opiskelijoista kannatti esitelmien pitämistä, mutta lukiossa 3 vain 13 prosenttia. Ylipäätään kyselyssäni työskentelytapojen suosiossa oli suurta vaihtelua eri koulujen välillä, ja voi toki olla, ettei kaikkia mainittuja käsittelytapoja ollut kyseisten opiskelijoiden opetuksessa sovellettuakaan. Esimerkiksi kirjakuulustelu tai koe luetusta kirjasta oli lukion 1 opiskelijoiden mielestä toimivin kaikista työtavoista, mutta lukiossa 2 tätä työtapaa piti toimivana vain kolme opiskelijaa. Tämä ei välttämättä tarkoita sitä, etteivätkö lukion 2 opiskelijat kannattaisi kokeiden käyttöä, vaan heille ei ehkä ollut sellaisia luetuista kirjoista pidetty.

Lukioiden 1 ja 3 vastaajat täsmensivät valmiita vaihtoehtoja kohdassa muu. Lukion 1 opiskelijoista kaksi mainitsi sähköisen kokeen ja yksi kirjallisuusesseen (kyselyä laatiessa ajattelin sen sisältyvän kohtaan ohjattu kirjoitusprosessi). Lukion 3 opiskelijoista yksi mainitsi lukupäiväkirjan tekemisen ja toinen projektityön, joka tehdään yksin. Lukion 2 avoimet vastaukset tähän kysymykseen olivat hiukan laajempia:

”Oma essee, pohdinta. Esitelmät luokanedessä ei ole mielestäni kannattavia. Esitelmässä juonet ym ovat netissä, mutta pohsidkelevassa esseessä täytyy ymmärtää sisältö.” (lukio 2)

”Mielestäni ei mikään yllä olevista, mutta en osaa sanoa mitään tilallekkaan. Hankala juttu. Ehkä eniten tuo esitelmä, mutta se on paha paikka ujoille ja jännittäville ihmis tyypeille.” (lukio 2)

Viimeisenä kysymyksenä ennen vastaajan taustatietoja oli vielä laatikko, johon sai vapaasti kertoa ajatuksiaan siitä, millaiset kokonaisteokset ja niiden käsittelytavat edistäisivät vastaajan oppimista. Tähän kysymykseen vastattiin melko vähän. Työskentelytapoihin liittyviä vastauksia oli kuusi: *suullinen kuulustelu* (vastaaja lukioista 1), *käsittelytapa, joka antaa mahdollisuuden pohtia kirjan sanomaa* (lukio 1), *kirjan analysointi sellaisen kanssa keskustellen, joka on lukenut saman kirjan* (lukio 3), *paras tapa on vapaamielinen keskustelu pienryhmissä* (lukio 3), *kirjallisuusarvostelun tai kirjallisuusesseen kirjoittaminen edistävät oppimistani* (lukio 3).

Yksi vastaajista oli käyttänyt tätä kohtaa kertoakseen, mikä hänen mielestään ei toimi: *Ryhmätyöt eivät palvele mielestäni tarkoitustaan tässä tapauksessa. Osa ei silloin lue kirjaa itse, vaan matkustaa niiden mukana, jotka ovat sen lukeneet* (lukio 1).

Kyselyssä ei ollut erikseen valintavaihtoehtoa draamallisille työskentelytavoille. Ne toki voivat sopia kohtiin ryhmätyö ja projektityö. Peruskoulun uusi opetussuunnitelma (POPS 2014, 30) tuo draaman merkityksen opetuksen välineenä entistä enemmän esille, ja vaikkei samanlaista painotusta lukion opetussuunnitelmassa olekaan, draama sopii hyvin myös lukion tunneille. Erityisesti jos koko ryhmä on lukenut saman teoksen, siitä voitaisiin dramatisoida avainkohtauksia tai kirjan tapahtumat voitaisiin draaman avulla siirtää eri kontekstiin. Voidaan käyttää myös esimerkiksi kuuma tuoli -menetelmää, jossa yksi tai useampi opiskelijoista eläytyy teoksen hahmoksi ja muut kysyvät heiltä kysymyksiä. (Ks. esim. Helstola, 2015; Karasma, 2015; Pekanheimo 2017.)

Muutama vastaaja nosti siis avoimissa vastauksissa esille kirjasta keskustelemisen sellaisten kanssa, jotka ovat lukeneet saman kirjan. Kirjallisuudesta keskusteleminen ja lukukokemusten jakaminen ovat olleet vuosikymmenten ajan mukana peruskoulun opetussuunnitelmassa (Kauppinen, M., 2010, 206). Tämän voi nähdä tärkeänä myös siksi, että PISA-tutkimuksissa on havaittu, että lukuharrastukseen sitoutuville on tyypillistä lukemisen sosiaalinen ulottuvuus ja lukukokemuksista keskusteleminen, ja lukuharrastukseen sitoutuminen puolestaan selittää hyvää lukutaitoa (Linnakylä & Malin 2004, 226–228; Linnakylä & Sulkunen 2005, 55). Lukion vuoden 2003 opetussuunnitelmassa kirjallisuudesta keskusteleminen mainitaan tavoitteeksi pakollisella kurssilla 3, jossa opiskelijan tulisi oppia perustelemaan tulkintojaan kirjallisuudesta myös suullisesti, ja syventävällä kurssilla 9, jossa opiskelijan tulisi oppia keskustelemaan kirjallisuuden ajankohtaisista teemoista (LOPS 2003, 34, 38). Uudessa opetussuunnitelmassa (LOPS 2015, 43) tavoitteellinen kirjallisuuskeskustelu on yksi keskeisistä sisällöistä pakollisella kurssilla 3. Muillakin kursseilla (ÄI5, ÄI6) mainitaan kirjallisuudesta puhuminen, mutta lukukokemusten jakamista ei suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän kohdalla mainita juuri tuossa sanamuodossa (vrt. suomi toisena kielenä -oppimäärä, LOPS 2015, 77).

Nykyisin puhutaan paljon osallisuuden kulttuurista: esimerkiksi juuri mikään media ei ole sellainen, ettei se sisältäisi mahdollisuutta vuorovaikutukseen. Lukijat kommentoivat ja jakavat vaikkapa uutisia ja artikkeleita ja antavat niihin myös aineksia (lukijan kuvat, uutisvinkit, sosiaalisen median keskusteluista uutisiksi nousevat aiheet). Lukemiseen liittyy siis vahvasti vuorovaikutuksellinen ulottuvuus (Herkman & Vainikka 2012, 30). Osallisuus on tärkeä ilmiö

myös koulumaailmassa. Siihen kuuluvat esimerkiksi yhteisöllinen työskentely ja ongelmanratkaisu (Kauppinen 2011b, 373). Onkin mielenkiintoista pohtia, miten erilaisia osallistavia menetelmiä voisi soveltaa entistä enemmän myös kirjallisuudenopetukseen. Mielestäni tämä sopii hyvin yhteen sen kanssa, että Kauppinen (2011b, 375) painottaa argumentointitaitojen oppimisen merkitystä lukiossa sekä uusmedian hyödyntämistä. Kirjallisuuskeskustelut kasvokkain tai verkossa yhdistäisivät juuri argumentointitaitoja ja eri medioiden hyödyntämistä kirjallisuudenopetukseen. ÄOL:n kyselyssä syksyllä 2016, johon tosin vastasi vain yksittäisiä opettajia eri kouluasteilta, kirjallisuuskeskustelut olivatkin opettajien yleisimmin käyttämä työtapana (Pekanneimo 2017).

Anu Kaseva (2014) on tutkinut Klassikkopaletti-verkkosivuston käyttöä kirjallisuuden klassikoiden opetuksessa. Hän tarkastelee pro gradu -työssään sivustoa didaktisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta. Sivustolla opiskelijat saivat edetä jossain määrin itsenäisesti ja työskennellä myös yhteisöllisesti, mutta Kaseva toteaa, että työtavat olivat silti varsin opettajajohtoisia. Yhteistoiminnallisuus toteutui melko pinnallisella tasolla: sivustolla oli myös yhdessä pohdittavia tehtäviä ja toisten ajatusten kommentointia, mutta oppimistehtäviin ei liittynyt jaettua vastuuta tai olennaisten päätösten tekemistä yhdessä. Opiskelijat tekivät sivustolla ne asiat, joita oli pyydetty tekemään, eikä itsenäisiä oppimisen polkuja juuri muodostunut. Tarvitaan siis enemmän kuin yksittäisiä kokeiluja, jotta opiskelijat ovat valmiita tutkimaan oppimiseen ja aktiiviseen rooliin oman oppimisensa omistajina. Positiivisena puolena Klassikkopaletti-sivustossa oli se, että tehtävissä käytettiin aikaa motivointiin ja oman käsityksen rakentamiseen siitä, miksi klassikot voivat ylipäätään olla merkityksellisiä ja miten ne koskettavat omaa elämää. Sivusto myös ohjaa monin keinoin valitsemaan juuri oppijalle itselleen sopivan klassikkoteoksen luettavaksi. (Kaseva 2014, 56–57, 74–75, 83–84.) Kaseva (mts. 94–96) päätyykin pohtimaan sivuston kehittämistä esimerkiksi siten, että se olisi yhtenä osana tähtimallista verkko-opetusympäristöä, jonka Pönkä ja Impiö (2012, 31–33) ovat esitelleet. Vaikka kyselyssäni tällaisten verkkoympäristöjen hyödyntäminen ei noussutkaan esille, uskon itse, että ne olisivat luonteva tapa lisätä yhteistoiminnallisuutta kirjallisuudenopetukseen.

Ylipäätään kouluissa painotetaan nykyisin oppijoiden mahdollisuutta vaikuttaa käytettyihin työtapoihin. Tällöin oppilaat sitoutuvat opetukseen ja ovat siinä aktiivisemmin mukana. Työtavat, joissa korostuvat vuorovaikutus ja oppiainerajojen ylittäminen, rikastavat ymmärrystä käsiteltävistä ilmiöistä. (Kumpulainen ym. 2011, 39–42.) Tämä näkökulma on varmasti syytä huomioida myös kirjallisuutta käsitellessä.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten koontia

Tarkastelin tutkimuksessani, mitä kokonaisteoksia ja millä perusteella lukiossa nykyään luetaan. Teetin kirjallisuuden valintaperusteista ja käsittelytavoista kyselyn, johon vastasi 84 opiskelijaa kolmesta eri lukiosta. Vastaajat olivat suorittaneet kaikki pakolliset lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kurssit tai olivat kyselyyn vastatessaan viimeisellä pakollisella kurssilla. Kyselytutkimukseni teki selväksi, että luetun kirjallisuuden kirjo on melko laaja: vastaajat nimesivät yhteensä 128 eri teosta, jotka olivat lukeneet lukion pakollisilla äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla. Ainoa teos, jonka yhdessä tutkimukseni lukiossa kaikki opiskelijat olivat lukeneet, oli *Tuntematon sotilas*; toisaalta kahdesta muusta lukiosta vain yksi opiskelija mainitsi lukeneensa sen.

Noin kaksi kolmasosaa kyselyni vastaajista oli lukioaikanaan lukenut jonkin kirjan, joka oli osoittautunut hyväksi lukukokemukseksi. Hyvinä lukukokemuksina pidettiin monenlaisia kirjoja. Tärkeimmät perustelut sille, miksi jokin kirja oli hyvä lukukokemus, olivat lukijalähtöisiä: kirja oli herättänyt lukijassa ajatuksia ja tunteita tai antanut tietoa häntä kiinnostavasta aiheesta. Opettajan olisikin hyvä pystyä antamaan laajasti valinnanvaraa luettavissa kirjoissa ja käyttää aikaa jokaisen opiskelijan kiinnostuksenkohteisiin liittyvien kirjojen valintaan ainakin jollakin kurssilla. Tällaisia keinoja lukemiseen motivoimiseen antaa myös yhdysvaltalainen lukutaito-professori William G. Brozo. Brozon mukaan jokaiselle tulisi löytää ns. entry point -kirja, jonka kautta ovet avautuisivat muuhunkin kirjallisuuteen. (ks. Oranen & Tarvas 2014, 22–23.)

Kyselyyni osallistuneet opiskelijat olivat lukeneet lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla arvionsa mukaan keskimäärin 5,5 kirjaa. (Tähän kysymykseen tosin vastasivat vain kahden lukion opiskelijat.) Noin kolmasosalla vastaajista oli jäänyt kesken tai kokonaan lukematta jokin kokonaisteos, joka olisi kuulunut johonkin äidinkielen ja kirjallisuuden kurssiin. Kesken jäämisen syyt liittyivät useimmin kirjan ominaisuuksiin: vaikka tutkimukseni mukaan opiskelijat saivat useimmiten vähintäänkin vaikuttaa kirjojen valintaan, luettavaksi oli osunut myös sellaisia kirjoja, jotka eivät kiinnostaneet.

Erilaisista kirjallisuuden lähestymistavoista opiskelijoita kiinnostivat ennen kaikkea lukijalähtöiset tarkastelutavat. Mikään kyselyssäni vaihtoehtona ollut kirjallisuuden käsittelyn työtapakaan ei miellyttänyt yli puolta vastaajista. Toisaalta opiskelijat eivät oikein osanneet ehdottaa tilalle

muutakaan. Perusteltua olisi siis varmasti käyttää vaihdellen eri työtapoja ja miettiä, mitkä niistä tukevat tulevaisuuden taitoja ja oppilaslähtöistä pedagogiikkaa.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja toistettavuus

Kyselytutkimukseni kohdistui vain kolmeen lukioon, ja vastaajamäärät eri lukioista vaihtelivat. Opiskelijat saivat tutkimuksessani ottaa kantaa tavoitteiden toteutumiseen omalla kohdallaan ja kertoa oman mielipiteensä siitä, millaiset kirjat tai käsittelytavat heidän mielestään ovat innostavia. Kuten laadulliseen tutkimukseen kuuluu, En pyri työssäni tilastollisiin yleistyksiin, vaan tutkimukseni kertoo näiden vastaajien käsityksistä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2011, 85–86). Kuitenkin mielestäni oli hyvä valita tutkimuskohteeksi useita lukioita, jotta esimerkiksi yksittäisten opettajien käyttämät työtavat tai luettamat kirjat eivät vaikuttaisi ratkaisevasti tuloksiin. Lisäksi mielestäni tulosten luotettavuutta lisää se, että otokseen kuuluu niin ylioppilastutkinnossa hyvin kuin keskimääräistä heikommin menestyviä lukioita. Näin tulokset edustavat paremmin lukioilaisten koko kirjoa, ei vain tietyntasoisia opiskelijoita. Nämä tekijät siis mielestäni vähentävät tulosten sattumanvaraisuutta (ks. Hirsjärvi ym. 2013, 231).

Validiudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksella mitataan juuri sitä, mitä tutkija on tarkoittanutkin mitata (Hirsjärvi ym. 2013, 231). Tuloksia analysoidessani olen pohtinut tarkemmin joitakin kysymyksenasetteluja, jotka olisi mahdollisesti voinut muotoilla toisin. Esimerkiksi kysymykseni kirjallisuuden lukemisesta vapaa-ajalla (taulukko 3) ei ollut ehkä paras mahdollinen, koska kirjallisuuden lukemista ei ollut määritelty sen tarkemmin: riittääkö vaikkapa runon tai novellin lukeminen tai pari sivua kirjasta? Voi olla, että tulokset olisivat jossain määrin erilaisia, jos olisi kysytty luettujen kokonaisteosten määrää, niin kuin Saarisen ja Korkiakankaan tutkimuksessa (2009, 80–82).

Olisin voinut laittaa kysymykseen kokonaisteosten käsittelyssä käytetyistä työtavoista muitakin vaihtoehtoja. Olenkin luvussa 4.2 kirjoittanut myös draamasta ja digitaalisen oppimisolustan hyödyntämisestä kirjallisuudenopetuksessa, koska ne vaikuttavat muiden lähteiden perusteella innostavilta tavoilta käsitellä kirjallisuutta, vaikka ne eivät olleet kyselyssäni mukana eivätkä vastaajat myöskään nostaneet niitä esille avoimissa vastauksissa.

Analysoidessani kyselyni avoimien kysymysten vastauksia olen tehnyt kvalitatiivista luokitte-
lua ja hyödyntänyt sisällönanalyysia. Olen kuvannut metodia työssäni hyvin niukasti, mutta

olen kuitenkin perehtynyt siihen useammasta lähteestä (Tuomi & Sarajärvi 2011, 91–122, Eskola & Suoranta 1998, 165–187). Olen pohtinut paljon myös sitä, kuinka mielekästä on se, että olen jossain määrin kvantifioinut myös laadullisia tuloksia eli laskenut esimerkiksi jonkin perustelutyyppin esiintymistiheyttä luvuissa 3.3 ja 3.4. Esimerkiksi Eskola ja Suoranta (1998, 167) eivät anna tähän yksiselitteitä vastausta, vaan toteavat, että useinkaan laskemista ei tarvita. Tuomi ja Sarajärvi (2011, 120–122) toteavat, ettei kuitenkaan ole mitään ongelmaa siinä, että jatkaa kvalitatiivisesta analyysistä kvantifioimiseen, ja joskus se voi tuottaa myös uutta tietoa. Joissakin tapauksissa voi heidän mukaansa olla merkityksellistä, kuinka usein tietty ilmaus esiintyy.

Olen rajannut tutkimukseni enimmäkseen äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla luettaviin kokonaisteoksiin. Valinta juontui siitä, että viimeaikaiset tutkimukset osoittavat nimenomaan kaukokirjallisuuden lukemisen vähentyneen, vaikka nuoret lukisivat muuten monenlaisia tekstejä. Halusin selvittää, mikä kokonaisteosten asema lukio-opetuksessa tällä hetkellä on. Merja Kauppinen (2010, 197) mukaan kokonaisteosten lukemista on perinteisesti arvostettu opetussuunnitelmissa. Hän kuitenkin viittaa Lanksheariin ja Knobeliin (2006), joiden mukaan tällainen tekstin laajuuteen perustuva lukemisen luokittelu on ”rajoittunutta” ja ”vanhaa tekstikulttuuria” (suomennokset Kauppinen). Toisaalta työni on kuitenkin vain sivuainetutkielma, ja jonkinlaiset rajoitteet aineiston laajuuden suhteen ovat väistämättömiä. Olen työssäni kuitenkin luonut paljon kaikenlaista kirjallisuudenopetukseen liittyvää tutkimusta, enkä keskittynyt pelkästään kokonaisteosten käsittelyyn.

5.3 Mihin kirjallisuudenopetus on menossa? – Jatkotutkimusaiheita

”Kannattaako kirjallisuutta opettaa?” kysyy Katriina Kajannes provosoivasti artikkelinsa otsikossa. Tätä kysymystä pohdin itsekin, kun lähdin tekemään tätä tutkimusta. Kajannes ottaa vahvasti kantaa kirjallisuuden puolesta: se rakentaa niin yksilön kuin yhteiskunnankin hyvinvointia. Lukeminen avaa ympäröivää todellisuutta ja lisää sivistyksellistä tasa-arvoa. Sekä Kajannes että Kuusi näkevät lukemiselle roolin myös tietoyhteiskunnassa, kuvallisen kulttuurin rinnalla ja sitä tukemassa. Kajannes puhuukin ymmärrsyhteiskunnasta, jossa kirjallisuus on keskeinen pohja kokonaisuuksien hahmottamiselle. (Kajannes 2011, 34–35; Kuusi 2011, 36–38.) Jotta kirjallisuus täyttäisi tällaisia tavoitteita, sen opetuksen ja luettavaksi valittujen teosten täytyy innostaa lukemaan.

Suomalaisia on perinteisesti pidetty lukijakansana, ja kirjallisuus on ollut vahvasti vaikuttamassa kansallisen identiteetin rakentumiseen (Sulkunen 2011, 42; Heikkilä 2011, 46). Sekä oman kyselyni että aiempien tutkimusten pohjalta voi kuitenkin sanoa, että lukeminen on nykyisin vahvasti eriytynyt harrastus. Harrastajat lukevat paljon, toiset eivät taas lue vapaa-ajallaan lainkaan. Itse opettajana ajattelisin, että erot lähtötasossa pitäisi pystyä huomioimaan koulussa paremmin.

Suomalaisnuorten lukutaito on eriytynyt jopa niin, että Arffman ja Nissinen (2015, 46) kirjoittavat vuoden 2012 PISA-tulosten pohjalta näin: ”Hyväosaiset, motivoituneet ja parhaat lukijat – joista monet ovat tyttöjä – pärjäävät edelleen hyvin, mutta huono-osaisilla, passiivisilla ja sellaisilla nuorilla – enimmäkseen pojilla – joiden kielitaito on puutteellinen ja jotka ovat jo entuudestaan olleet kaikkein heikoimpia lukijoita, lukutaito on laskenut entisestään, niin ettei se nykyisellään enää riitä jatko-opintoihin, työelämään eikä aktiiviseen kansalaisuuteen.” Vuoden 2015 Pisa-ensitulosten perusteella 15-vuotiaista suomalaisnuorista 11 % (pojista 16 %, tyttöistä 7 %) oli lukutaidossaan sillä tasolla, että he eivät selviä jatko-opinnoista tai pysty toimimaan yhteiskunnassa. Heikkojen lukijoiden määrä oli lisääntynyt vuoteen 2009 verrattuna. Suomi on silti edelleen lukutaidon kärkimaita ja sijoittui vuoden 2015 vertailussa neljänneksi. Poikien pistemäärä oli jopa hieman noussut vuoden 2012 Pisa-kokeeseen verrattuna. (Vettenranta ym. 2016, 26–27, 38, 49–51.)

Kun omaehtoinen lukeminen vähenee, koulun rooli lukutaidon kehittämisessä kasvaa entisestään (Sulkunen 2012, 31). Näen asian samoin kuin Valtonen (2011, 222): koulun on ohjattava opiskelijoita myös kohti sellaisia tekstejä, jotka eivät välttämättä kuulu heidän vapaa-ajan kompetensseihinsä, mutta jotka voivat kasvattaa tekstitietoisuutta ja lisätä elämisen taitoja. Kaunokirjallisuus on mitä suurimmassa määrin tällaista. Opiskelijoita luulisi motivoivan sen tiedon, että kaunokirjallisuuden lukemisella on yhteys paitsi äidinkielen arvosanaan, myös muihin arvosanoihin. Kirjallisuutta lukevia opiskelijoita on nimittäin eniten niissä lukioissa, jotka menestyvät ylioppilastutkinnossa erittäin hyvin (Kauppinen & Makkonen-Craig 2011, 466).

Koulussa luettavan kirjallisuuden lisäksi olisi hyvä pohtia keinoja, miten lukeminen kuuluisi myös vapaa-aikaan. Luukan ym. (2008, 191) tutkimuksessa yhdeksäsluokkalaisista suurin osa on ollut samaa tai jokseenkin samaa mieltä väittämästä, että vapaa-ajan lukemisesta on hyötyä myös opiskelussa. Tämän osoittavat myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa: vähintään yhden kirjan kuukaudessa lukevien kielentuntemusta ja

kirjoittamista koskevissa oppimistuloksissa on tilastollisesti merkitsevä ero niihin, jotka eivät lue vapaa-ajallaan lainkaan (Harjunen & Rautopuro 2015, 101).

Toisaalta Luukan ym. mukaan voidaan pohtia myös sitä, ovatko opiskelijoiden koulun ja vapaa-ajan tekstitaidot eriytymässä liian kauaksi toisistaan, jolloin ne eivät enää täydennä toisiaan. He päätyvät johtopäätökseen, että opetuksen ei tarvitse jäljitellä oppilaiden vapaa-ajan tekstikäytänteitä, mutta niitä ei myöskään pidä täysin sulkea pois. Muuten vaarana on, että opettajat eivät enää ymmärrä oppilaiden vapaa-ajan tekstikäytänteitä eivätkä oppilaat näe yhteyttä niiden ja koulun välillä. (Luukka ym. 2008, 232, 241.)

Olen opettajana huolissani siitä, jos opiskelijat eivät saa lukiossa lukemistaan kirjoista mitään itselleen, vaan lukemiseen motivoinnin keinot ovat ulkoisia: parempi menestys tai paremmat arvosanat. Tutkielman tekeminen on saanut minut katsomaan itseäni opettajana peiliin: mitä valintaperusteita minä painotan, kun valikoin tai suosittelen opiskelijoille luettavaa? Muis-tanko, että opiskelijoiden tulisi saada kirjallisuudesta elämyksiä ja nauttia siitä (LOPS 2015, 40–43)?

Karl Grönn painotti Virke-lehden artikkelissaan (2011), että kokonaisteosten lukemiselle on oltava lukiossa aikaa. Äidinkielen ja kirjallisuuden pakollisten ja valtakunnallisten syventävien kurssien määrä pysyi kuitenkin uudessa opetussuunnitelmassa ennallaan vuoden 2003 opetus-suunnitelmaan verrattuna, vaikka sisältöjä on tullut lisää: laaja tekstikäsitys ohjaa siihen, että äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla tutkitaan entistä enemmän multimodaalisia tekstejä (ks. LOPS 2015, 40). Hyytiäisen ja ÄOL: n lukioyhmän (2015, 7) mukaan vuonna 2018 sähköis-tyvään ja sen myötä taas jonkin verran uudistuvaan äidinkielen kokeeseen on suunniteltu, että kaikkien opiskelijoiden tulisi vastata kirjallisuustehtäviin. Toisaalta tämä ei juurikaan eroa nykytilanteesta, ja tuskin ainakaan lisää kokonaisteosten lukemista, koska jo tekstitaitotehtävien tulo on ohjannut entistä enemmän lyhyiden tekstien käsittelyyn opetuksessa (ks. Ahvenjärvi ja Kirstinä 2013, 57).

Jos työni laajuus olisi antanut siihen mahdollisuuden, olisin näistä syistä halunnut teettää kyselytutkimuksen myös opettajille. Opettajilla olisi perspektiiviä tarkastella esimerkiksi sitä, miten tekstikäsityksen laajentuminen, opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen muutokset sekä käynnissä oleva opetuksen sähköistyminen ovat vaikuttaneet kirjallisuuden ja erityisesti kokonaisteosten lukemisen asemaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa (ks. Lamberg 2008). Toivoisin, että joku muu tutkija jatkaisi näiden kysymysten parissa.

LÄHTEET

- Ahvenjärvi, Kaisa & Kirstinä, Leena 2013. *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Arffman, Inga & Nissinen, Kari 2015. Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa *Millä eväin uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6, 28–49. Saatavilla: <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm6.pdf?lang=fi>>
- Atjonen, Päivi, Irmeli Halinen, Seppo Hämäläinen, Esko Korkeakoski, Gunnel Knubb-Manninen, Pekka Kupari, Jouko Mehtäläinen, Anna-Maija Risku, Marjatta Salonen & Tom Wikman 2008. *Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuspedagogiikan arviointi*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Cunningham, Anne E. & Stanovich, Keith E. 1998. What reading does for the mind. *Americal Education Journal*. Saatavilla: <https://www.researchgate.net/publication/237109087_What_reading_does_for_the_mind>
- Ehdotus lukion kirjallistaksi, 1998. *Virke* 6/1998, 49.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fleming, Mike 2007. *The Literary Canon: implications for the teaching of language as subject*. Konferenssisitelmä. Luettu 19.5.2017, saatavilla osoitteessa <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_ProgrTexts_EN.doc>
- Grünn, Karl 2011. Kuusi teesiä lukion kirjallisuuden opetuksesta (Poleeminen yritelmä). *Virke* 1/2011, 56–57.
- Harjunen, Elina & Rautopuro, Juhani 2015. *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 2015:8. Saatavilla: <https://karvi.fi/app/uploads/2015/04/KARVI_08151.pdf>
- Heikkilä, Tuomas 2011. Tomua kansakunnan kirjakaapin päältä – kirjahistoriallisia jatkumoina pergamenteista tietoverkkoihin. Teoksessa *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Toim. Kimmo Suomi & Katriina Kajannes. Joensuu: Kustannusosakeyhtiö Hai, 46–48.
- Helstola, Maria 2015. Prosessidraama kirjallisuudenopetuksen menetelmänä. Teoksessa *Ota minut tekemään. Draama ja teatteri osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2015. Toim. Maria Helstola & Ilona Ruohomäki. Helsinki: ÄOL, 39–50.
- Herkman, Juha & Vainikka, Eliisa 2012. *Lukemisen tavat. Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere: Tampere University Press.
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes & Paula Sajavaara 2013. *Tutki ja kirjoita*. 18. painos. Helsinki: Tammi.
- Hyytiäinen, Sari & ÄOL:n lukioryhmä 2015. Virtaa äidinkielen ylioppilaskokeeseen. *Virke* 4/2015, 7–9.
- Kainulainen, Johanna 2011. Tekstikäytänteet, tekstimaisemat ja kolmannet tilat koulupuheen rakentajina. Teoksessa *Lukiolaisten äidinkieli*, 428–459.

- Kajannes, Katriina 2011. Kannattaako kirjallisuutta opettaa? Teoksessa *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Toim. Kimmo Suomi & Katriina Kajannes. Joensuu: Kustannusosakeyhtiö Hai, 32–35.
- Karasma, Katri 2015. Motivointidraama avaa tien kirjallisuudesta kiinnostumiseen. Teoksessa *Ota minut tekemään. Draama ja teatteri osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2015. Toim. Maria Helstola & Ilona Ruohomäki. Helsinki: AOL, 51–62.
- Kaseva, Anu 2014. *Klassikkopaletti 2.0 : kirjallisuuden opetuksella tulevaisuuden taitojen opetukseen ja takaisin*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, kirjallisuus. Saatavilla <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201404091493>>
- Kauppinen, Anneli 2010. Onko äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelu erilaista eri lukioissa – vai ovatko opiskelijat erilaisia? *Tieteessä tapahtuu*, 7/2010, 12–15. Saatavilla <<http://ojs.tsv.fi/index.php/tt/article/viewFile/3635/3405>>
- Kauppinen, Anneli 2011a. Kaunokirjallisuus ja media tyttöjen ja poikien aihevalintoina. Teoksessa *Lukiolaisten äidinkieli*, 176–195.
- Kauppinen, Anneli 2011b. Lukiolaisten tekstimaisemat ja kieliasenteet. Teoksessa *Lukiolaisten äidinkieli*, 303–383.
- Kauppinen, Anneli 2011c. Mitä äidinkielen kokeessa pyydetään, mitä saadaan? Teoksessa *Lukiolaisten äidinkieli*, 95–117.
- Kauppinen, Anneli & Makkonen-Craig, Henna 2011. Johtopäätöksiä ja avauksia. Teoksessa *Lukiolaisten äidinkieli*, 463–474.
- Kauppinen, Merja 2010. *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4011-9>>
- Kidd, David Comer & Castano, Emanuele 2013. Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science* Vol. 342, Issue 6156, pp. 377–380. DOI: 10.1126/science.1239918
- Kouki, Elina 2009. ”Käsitteitä tarpeen mukaan”. *Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa*. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Kumpulainen, Kristiina, Leena Krokfors, Lasse Lipponen, Varpu Tissari, Jaakko Hilppö ja Antti Rajala 2011. Oppimisen sillat vievät koulun kaikkialle. Teoksessa *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Toim. Kirsi Pohjola. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 33–50.
- Kupari, Pekka, Sari Sulkunen, Jouni Vettenranta & Kari Nissinen 2012. *Neljännän luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla: <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5011-8>>
- Kupiainen, Sirkku, Jarkko Hautamäki & Tommi Karjalainen 2009. *The Finnish Education System and Pisa*. Opetusministeriön julkaisuja 46. Saatavilla: <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm46.pdf?lang=en>>
- Kuusi, Janne 2011. Luku- ja katsomiskokemus tietokoneajan murroksessa. Teoksessa *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Toim. Kimmo Suomi & Katriina Kajannes. Joensuu: Kustannusosakeyhtiö Hai, 36–38.

- Lamberg, Hilikka: Tekstitaidot ja kirjallisuuden opettaminen. *Virke* 2/2008, 46–50.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele 2011. *New literacies*. 3rd ed. New York: Open University Press.
- Laurila, Karoliina 2016. ”Ei riitä mielenkiinto eikä aika”. *Yhdeksäsluokkalaiset kaunokirjallisuuden lukijoina vapaa-ajallaan*. Pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto, humanistinen tiedekunta, kirjallisuus. Saatavilla rajoitettusti: <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201611253109>>
- Leino, Pentti 2006: Äidinkielen koe ja tekstitaidot. *Virittäjä* 110 (4), 590–598. Saatavilla myös pdf-muodossa: <http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2006_590.pdf>
- Linnakylä, Pirjo & Malin, Antero 2004. Lukuharrastus luo omaehtoisia oppimismahdollisuuksia. Teoksessa *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000*. Toim. Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 221–237. Saatavilla <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3040-0>>
- Linnakylä, Pirjo & Sulkunen, Sari 2005. Suomalaisnuorten lukutaito ja -harrastus. Teoksessa *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa*. Toim. Pekka Kupari & Jouni Välijärvi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–64.
- LOPS 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi. 2011. Toim. Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Mäkonen-Craig & Riitta Juvonen. Helsinki: SKS.
- Luukka, Minna-Riitta, Sari Pöyhönen, Ari Huhta, Peppi Taalas, Mirja Tarnanen & Anna Keränen 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/maailmamuuttuunitekeekoulu.pdf>>
- Luukka, Minna-Riitta 2009. Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa *Tekstien pyörittämisessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009. Toim. Minna Harmanen & Tuija Takala. Helsinki: ÄOL, 13–25.
- Miksi äidinkielen koe uudistuu? Nimetön artikkeli teoksessa *Ylioppilastekstejä 2006*. Helsinki: SKS & ÄOL, 9–11.
- Norrena, Juho, Marja Kankaanranta & Marianna Nieminen 2011. Kohti innovatiivisia opetuskäytänteitä. Teoksessa *Opetusteknologia koulun arjessa*. Toim. Marja Kankaanranta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 77–100. Saatavilla <<https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2011/d094>>
- Oranen, Saara & Tarvas, Sara 2014. Miten motivoida poikia lukemaan? *Virke* 4/2014, 22–23.
- Pekanheimo, Päivi 2017. Kirja- ja kirjankäsittelyvinkkejä. Äidinkielen opettajain liiton kyselyn (2016) satoa. *Virke* 1/2017, 34–35.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pönkä, Harto & Impiö, Niina (2012). Sosiaalinen media oppimisympäristönä. Teoksessa *Sosiaalisen median opetuskäyttö: oppimisen teoriaa ja kokemuksia DevelOPE-hankkeesta*. Toim.

Harto Pönkä, Niina Impiö & Venla Vallivaara. Oulu: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, 19–46. Saatavilla: <<http://urn.fi/urn:isbn:9789514298233>>

Rikama, Juha 2000. *Kaanon ja reseptio. Kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY.

Rikama, Juha 2004. *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Rikama, Juha 2011. Kirjallisuudenopetuksemme lyhyt historia. Teoksessa *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Toim. Kimmo Suomi & Katriina Kajannes. Joensuu: Kustannusosakeyhtiö Hai, 23–31.

Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54–67. Saatavilla <<https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>>

Saari, Pirkko & Korkiakangas, Mikko 2009. *Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukuharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: BTJ-kirjastopalvelut.

Salo, Markus, Marja Kankaanranta, Kaisa Vähähyppä & Maarit Viik-Kajander 2011. Tulevaisuuden taidot ja osaaminen. Asiantuntijoiden näkemyksiä vuonna 2020 tarvittavasta osaamisesta. Teoksessa *Opetusteknologia koulun arjessa II*. Toim. Marja Kankaanranta & Sanna Vahtivuori-Hänninen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 19–40. Saatavilla: <<https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2011/d102>>

Sarmavuori, Katri 2004. Lukion opettajien kaanon vuonna 2000. Teoksessa *Learning research challenges the domain specific approaches in teaching. A symposium for research on teaching and learning, Turku 14.5.2004*. Eds. Kaarina Merenluoto & Mirjamaija Mikkilä-Erdmann. Turku: Department of Teacher Education, University of Turku, 130–141.

Sarmavuori, Katri 2007. *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta*. Helsinki: BTJ-kirjastopalvelut.

Sarmavuori, Katri 2011a. Kirja - paras ja pysyvä ystävä. Teoksessa *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Toim. Kimmo Suomi & Katriina Kajannes. Joensuu: Kustannusosakeyhtiö Hai, 18–22.

Sarmavuori, Katri 2011b. *Opi ja ohjaa lukemista*. Helsinki: Avain.

Sinko, Pirjo 2008. 1992 ja 2007 – kaksi yo-koeuudistusta lukutaidon edistämiseksi. Teoksessa *Kiittäen hyväksytty. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää*. Toim. Anne Helttunen & Anita Julin. Helsinki: SKS & AOL, 145–150.

Sokkotreffit kirjan kanssa -tapahtumaresepti, 2016. Luettu 5.8.2016, saatavilla <<http://www.kirjastot.fi/node/48487#.V6R4gfmLQ2w>>

Sulkunen, Sari 2011. Suomalaisen lukutaito – ilon ja huolen aiheita. Teoksessa *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Toim. Kimmo Suomi & Katriina Kajannes. Joensuu: Kustannusosakeyhtiö Hai, 42–45.

Sulkunen, Sari 2012. Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja?* Toim. Sari Sulkunen & Jouni Välijärvi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 12, 12–33. Saatavilla: <<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79125/okm12.pdf>>

Suosittut yllätyskassit palaavat kirjastoihin, 2013. Hervannan sanomat 5.2.2013. Luettu 5.8.2016, saatavilla <<http://www.hervannansanomat.fi/suosittut-yllatyskassit-palaavat-kirjastoihin/>>

Toiviainen, Mikko 2016. *Mikä ihmeen #pojatkinlukee?* Luettu 7.7.2016, saatavilla <<http://ros-vot.fi/kalenterikarju/mika-ihmeen-pojatkinlukee>>

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2011. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Valtonen, Päivi 2011. Ensimmäinen tekstitaidon koe ja uudistuksen vastaanotto. Teoksessa *Lukiolaisten äidinkieli*, 196–227.

Vettenranta, Jouni, Jouni Välijärvi, Arto Ahonen, Jarkko Hautamäki, Jenna Hiltunen, Kaisa Leino, Suvi Lähteinen, Kari Nissinen, Virva Nissinen, Eija Puhakka, Juhani Rautapuro & Mari-Pauliina Vainikainen 2016. *Huipulla pudotuksesta huolimatta - Pisa 15 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 41. Saatavilla: <<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf>>

Välijärvi, Jouni 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Toim. Kirsi Pohjola. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–32.

Välijärvi, Jouni, Niklas Huotari, Pekka Iivonen, Marianne Kulp, Taina Lehtonen, Harri Rönholm, Gunnel Knubb-Manninen, Jouko Mehtäläinen & Sari Ohranen 2009. *Lukiopedagogiikka*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 40. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Worthy, Jo 2004. What makes intermediate-grade students want to read? Teoksessa *Preparing Reading Professionals. A collection from the International Reading Association*. Newark: International Reading Association, 317–318.

Äidinkielen kokeen määräykset. Ylioppilastutkintolautakunta. Päivitetty 25.5.2012. Saatavilla: <http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/fi_maaraykset_aidinkieli.pdf>

Liite 1. Kyselytutkimus. (Kyselylomake oli muuten samanlainen kaikissa lukioissa, mutta kysymys ”Montako kokonaisteosta arvelisit yhteensä lukeneesi lukion kuudella pakollisella äidinkielen ja kirjallisuuden kurssilla?” puuttui lukion 1 kyselylomakkeesta.)



Kysely luetun kirjallisuuden valinnasta ja käsittelystä lukiossa

Kysely on osa kirjallisuuden syventävien opintojen tutkielmaani Oulun yliopistossa. Vastaaajien kouluja käsitellään työssä anonymisti, eivätkä yksittäiset vastaajat ole tunnistettavissa kyselyn tuloksista.

- Kyselyn laatija
Hanna Ontero, FM
Oulun yliopisto
hanna.ontero@gmail.com

*Required

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet

Valitse tai nimeä mielestäsi kolme tärkeintä kirjallisuudenopetuksen tavoitetta lukiossa: *

- ☐ kirjallisuus- ja kulttuurihistorian oppiminen
- ☐ lukuharrastuksen vahvistuminen
- ☐ virikkeiden saaminen kirjallisuudesta (arvojen, maailmankuvan tai tunne-elämän kehittyminen)
- ☐ kaunokirjallisuuden erittely- ja tulkintataidon kehittyminen
- ☐ kirjallisen maun ja kriittisyyden kehittyminen
- ☐ äidinkielen taitojen kehittyminen yleensä
- ☐ Other:

Lukioaikana lukemani kirjallisuus on... *

(voit valita useita vaihtoehtoja)

- ☐ syventänyt kirjallisuudentuntemustani
- ☐ laajentanut kirjallista yleissivistystäni
- ☐ monipuolistanut ilmaisuvarojani
- ☐ tarjonnut aineksia henkiseen kasvuun
- ☐ tarjonnut aineksia kulttuuri-identiteetin muodostumiseen
- ☐ kehittänyt ajatteluani, mielikuvitustani ja eläytymiskykyäni
- ☐ vaikuttanut maailmankuvani rakentumiseen
- ☐ ei mitään yllämainituista

Kirjallisuuden valintaperusteet

Valittaessa kaunokirjallisia teoksia luettavaksi pakollisilla kursseilla *

- ☐ opettaja on valinnut kaikki luettavat kirjat
- ☐ olen itse saanut valita kaikki kirjat
- ☐ olen itse saanut valita opettajan antamista vaihtoehtoista
- ☐ opettaja on päättänyt osan kirjoista ja osan on saanut valita itse

Kursseilla itse valitsemissani kirjoissa sisältö on valintaperusteena *

1 2 3 4 5

Erittäin tärkeä ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ei lainkaan tärkeä

Kursseilla itse valitsemissani kirjoissa teoksen kirjallinen arvo on valintaperusteena *

1 2 3 4 5

Erittäin tärkeä ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ei lainkaan tärkeä

Kursseilla itse valitsemissani kirjoissa teoksen kielen vaikeusaste on valintaperusteena *

1 2 3 4 5

Erittäin tärkeä ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ei lainkaan tärkeä

Kursseilla itse valitsemissani kirjoissa teoksen sopivuus kurssin tavoitteisiin on valintaperusteena *

1 2 3 4 5

Erittäin tärkeä ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ei lainkaan tärkeä

Kursseilla itse valitsemissani kirjoissa teoksen kirjallisuushistoriallinen edustavuus on valintaperusteena *

1 2 3 4 5

Erittäin tärkeä ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ei lainkaan tärkeä

Kursseilla itse valitsemissani kirjoissa teoksen kotimaisuus on valintaperusteena *

1 2 3 4 5

Erittäin tärkeä ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ei lainkaan tärkeä

Kursseilla itse valitsemissani kirjoissa teoksen nykyaikaisuus on valintaperusteena *

1 2 3 4 5

Erittäin tärkeä ● ● ● ● Ei lainkaan tärkeä

Itse valitsemissani kirjoissa olen lisäksi painottanut seuraavia valintaperusteita:

Äidinkielen ja kirjallisuuden pakollisia kursseja varten lukemasi kirjat

Montako kokonaisteosta arvelisit yhteensä lukeneesi lukion kuudella pakollisella äidinkielen ja kirjallisuuden kurssilla? *

Mitkä kokonaisteokset muistat lukeneesi lukion pakollisilla äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla? *

Luettele kaikki kirjat, jotka muistat. Kerro ne tiedot, jotka muistat: kirjan nimi, kirjailijan nimi ja kirjallisuudenlaji (esim. romaani, novellikokoelma, näytelmä).

Mikä lukion pakollisella kurssilla lukemasi kirja on jäänyt mieleesi hyvänä lukukokemuksena ja miksi?

Onko sinulla jäänyt kesken tai kokonaan lukematta jokin kokonaisteos, joka olisi kuulunut osaksi jotakin lukion pakollista äidinkielen ja kirjallisuuden kurssia? *

- ☐ Kyllä
☐ Ei

Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, kerro omin sanoin, mikä kirja jäi kesken ja miksi.

Kirjallisuuden käsittelytavat

Kiinnostustani luettuihin kirjoihin lisää, jos niitä tarkastellaan *

(Voit valita useita vaihtoehtoja.)

- ☐ lukijan kokemuksina, jolloin painottuu teosten merkitys minulle lukijana
- ☐ viesteinä maailmasta, jolloin painottuu teosten välittämä tieto ja näkemys maailmasta
- ☐ sanallisina taideteoksina, jolloin painottuu teosten rakenne ja tyyli sekä lajille ominaiset piirteet
- ☐ tietyn kirjailijan teoksina, jolloin painottuu kirjailijan elämä ja muu tuotanto teoksen taustana
- ☐ tietyn tyyliuunnan edustajana, jolloin painottuvat tuolle suunnalle ominaiset piirteet ja teoksen historiallinen tausta
- ☐ oman kirjoittamisen (esim. kirjallisuusesseen) lähtökohtana

Ymmärrystäni luetuista kirjoista edistää, jos niitä tarkastellaan *

(Voit valita useita vaihtoehtoja.)

- ☐ lukijan kokemuksina, jolloin painottuu teosten merkitys minulle lukijana
- ☐ viesteinä maailmasta, jolloin painottuu teosten välittämä tieto ja näkemys maailmasta
- ☐ sanallisina taideteoksina, jolloin painottuu teosten rakenne ja tyyli sekä lajille ominaiset piirteet
- ☐ tietyn kirjailijan teoksina, jolloin painottuu kirjailijan elämä ja muu tuotanto teoksen taustana
- ☐ tietyn tyyliuunnan edustajana, jolloin painottuvat tuolle suunnalle ominaiset piirteet ja teoksen historiallinen tausta
- ☐ oman kirjoittamisen (esim. kirjallisuusesseen) lähtökohtana

Millaiset työskentelytavat ovat mielestäsi olleet toimivia luettujen kirjojen käsittelyssä? *

(Voit valita useita vaihtoehtoja.)

- ☐ Kirjakuulustelu/koe luetusta kirjasta
- ☐ Ryhmätyö
- ☐ Projektityö
- ☐ Väittely
- ☐ Esitelmät
- ☐ Alustukset ja keskustelu
- ☐ Ohjattu kirjoitusprosessi
- ☐ Yhdessä kirjoittaminen
- ☐ Other:

Tähän voit vielä vapaasti kertoa ajatuksiasi siitä, millaiset kaunokirjalliset kokonaisteokset ja niiden käsittelytavat edistäisivät omaa oppimistasi.

Taustatietoja vastaajasta

Luen kaunokirjallisuutta vapaa-ajallani *

- ☐ päivittäin
- ☐ muutaman kerran viikossa
- ☐ noin kerran viikossa
- ☐ kerran pari kuussa
- ☐ muutaman kerran vuodessa
- ☐ harvemmin

Luen vapaa-ajallani seuraavia kirjallisuuden lajeja:

Voit valita useita kohtia.

- ☐ romaaneja
- ☐ jännityskirjoja
- ☐ fantasiakirjoja
- ☐ scifikirjoja
- ☐ runoja
- ☐ rikoskirjoja
- ☐ sarjakuvia
- ☐ novelleja
- ☐ elämäkertoja
- ☐ sotaromaaneja

Mainitse joitakin suosikkikirjailijoitasi.

Oletko lukenut suosikkikirjailijoidesi teoksia osana äidinkielen ja kirjallisuuden pakollisia kursseja?

- ☐ Kyllä
- ☐ Olisin halunnut lukea, mutta se ei ole ollut mahdollista
- ☐ En
- ☐ Other:

Olen *

- ☐ Tyttö
- ☐ Poika

Olen suorittanut kaikki kuusi pakollista lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kurssia *

- ☐ Kyllä
- ☐ En

Submit



100%: You made it.

Never submit passwords through Google Forms.

LIITE 2. Vastaukset vapaaehtoiseen kysymykseen ”Mikä lukion pakollisella kursilla lukemasi kirja on jäänyt mieleesi hyvänä lukukokemuksena ja miksi?”

Hyviksi lukukokemuksiksi nimetyt kirjat. Maininnat yhteensä kaikista lukioista (kyselyssä vastaajia 84, joista 58 nimesi yhden tai useamman hyvän lukukokemuksen):

Väinö Linna: Tuntematon sotilas	15 mainintaa
Sofi Oksanen: Puhdistus	4
Khaled Hosseini: Leijapoika	3
Khaled Hosseini: Tuhat loistavaa aurinkoa	3
Veijo Meri: Manillaköysi	3
Waris Dirie: Aavikon kukka	2
William Shakespeare: Romeo ja Julia	2
Kathryn Stockett: Piiat	2
Vikas Swarup: Slummien miljonääri	2
Henning Mankell: Riian verikoirat	1
Katja Kettu: Kätilö	1
Ari Paulow: Päästä meidät pahasta	1
Agatha Christien Hercule Poirot (teosta ei nimetty)	1
Orhan Pamuk: Viattomuuden museo	1
Alexander McCall Smith: Naisten etsivätoimisto nro 1	1
Anne B. Radge: Berliininpoppelit	1
George Orwell: Vuonna 1984	1
Franz Kafka: Muodonmuutos	1
Dave Pelzer: Pimeän poika	1
John Steinbeck: Helmi	1
Torey Hayden: Häkkipoika	1
Siiri Enoranta: Nokkosvallankumous	1
Anna-Leena Härkönen: Häräntappoase	1
Torey Hayden: Tiikerinlapsi	1
Suzanne Collins: Hunger games	1
Matti Rönkä: Väärän maan vainaja	1
Anna-Leena Härkönen: Onnen tunti	1
Blaine Harden: Leiri 14	1
Muuttohaukantie (?)	1
Ismo Alanko: Rakkaus on ruma sana	1
Aldous Huxley: Uljas uusi maailma	1
Aino Kallas: Sudenmorsian	1
J. W. von Goethe: Nuoren Wetherin kärsimykset	1
Fjodor Dostojevski: Rikos ja rangaistus	1
Björn Wahlroos: Markkinat ja demokratia	1
Kivistö, Pihlström & Tolonen: Talous ja moraali	1
Charlotte Brontë: Kotioppettajattaren romaani	1
Tuula Karjalainen: Tee työtä ja rakasta	1
Mary Shelley: Frankenstein	1
J. R. R. Tolkien: Hobitti	1

**Perustelut vapaaehtoiseen kysymykseen ”Mikä lukion pakollisella kurssilla lue-
kemas kirja on jäänyt mieleesi hyvänä lukukokemuksena ja miksi?” luokiteltuna
aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmällä**

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<p>”Puhdistus oli mielenkiintoinen ja mukaansatempaava”</p> <p>”Riian verikoirat oli hyvä”</p> <p>”Tuntematon sotilas ja Hercule Poirot olivat hyviä kirjoja”</p> <p>”Naisten etsivätoimisto nro 1 jäi mieleeni, koska aihe oli mielenkiintoinen--”</p> <p>”Häkkipoika mielenkiintoinen kirja”</p> <p>”Häräntappoase oli itselleni mielenkiintoista luettavaa sisällön ansiosta.”</p> <p>”Hyviä kaikki muut paitsi runot.”</p> <p>”Manillaköysi. Mielestäni kirja oli aiheeltaan erittäin mielenkiintoinen.”</p> <p>”Leijapoika, koska se oli oikeasti mielenkiintoinen”</p> <p>”Onnen tunti, aihe oli kiinnostava--”</p>	<p>Kirja oli mielenkiintoinen</p> <p>Kirja oli hyvä</p> <p>Aihe oli mielenkiintoinen</p> <p>Sisältö oli kiinnostava</p>	<p>Teoksen aihe sisältö</p>
<p>”Kirja [Viattomuuden museo] säilytti kiinnostavuutensa viimeisille sivuille asti”</p> <p>”Helmi oli hyvä, se veti lukijan mukaansa”</p> <p>”Romeo ja Julia ja Slummien miljonääri, ei malttanut lopettaa lukemista kun kerran aloitti”</p> <p>”Väärän maan vainaja, koska kirja oli mielenkiintoinen ja yllätyksiä täynnä. -- Kirja loi sellaisen tunteen, että tämä pitää lukea loppuun.”</p> <p>”Suden morsian oli hyvä, koska tarina oli sopivan mit- tainen eikä jaaritellut turhia.”</p> <p>”Puhdistus. Kirjassa oli mielenkiintoinen juoni--.”</p>	<p>Tarinan kiinnostavuus loppuun asti</p> <p>Vetävä juoni</p> <p>Lukemista ei voinut lopettaa</p> <p>Juonessa oli yllätyksiä</p>	<p>Juonen/tarinan ominaisuudet</p>
<p>”Tuntematon sotilas, koska pidin kirjan kielestä ja tyy- listä. Oli helppo lukea ja mielenkiintoinen.”</p> <p>”ainakin Tuntematon sotilas, koska kuvattiin todellisella ja rohkealla tavalla sotaa kaunistelematta”</p> <p>”Orhan Pamukin kirjoittama Viattomuuden museo oli kieleltään hyvin vaikuttavaa.”</p> <p>”Pimeän poika. Kirja oli puhuttava ja hyvin kirjoitettu.”</p> <p>”[Väärän maan vainaja] oli helppo luettava ja mukaansa tempaava.”</p> <p>”Onnen tunti. --[aihe oli] vaikeakin, mutta tyyli oli suora ja humoristinen. Tosi nopealukuinen ja koukuttava.”</p> <p>”Manillaköysi.-- Sen muoto, jossa yhden kehyskerto- muksen sisällä on useita pienempiä kertomuksia oli miellyttävä.”</p> <p>”Puhdistus. --sanoja oli käytetty luovasti.”</p>	<p>Helppolukuisuus, nopealukuisuus</p> <p>Todellinen, rohkea ja kaunistele- maton kuvaustapa</p> <p>Vaikuttava kieli</p> <p>Puhutteleva tyyli</p> <p>Suora ja humoristinen tyyli</p> <p>Nopealukuinen</p> <p>Kirjassa oli kiinnostava kerronnalli- nen rakenne</p> <p>Kirjan kieli oli luovaa</p>	<p>Kirjan kieli, kerronta ja tyyli</p>
<p>”Tuhat loistavaa aurinkoa. -- Henkilöt olivat kiinnosta- via”</p> <p>”Tee työtä ja rakasta oli mielenkiintoinen ja myös visu- aalisesti miellyttävä”</p>	<p>Kirjan henkilöahmot</p> <p>Kirjan ulkoasu</p>	<p>Muut kirjan ominaisuudet</p>
<p>”Tuntematon Sotilas, koska se oli klassikko jota en ollut vielä lukenut”</p> <p>”Tuntematon sotilas, koska ihan hyvä kirja ja yleissivistys”</p> <p>”Tuntematon sotilas -- oli ainakin hyvin yleissivistävä”</p> <p>”Romeo ja Julia, koska se on yleissivistävä”</p> <p>”Dostojevskin Rikos ja Rangaistus oli erittäin hyvä kirja, koska realismin ajan kirjallisuus kiinnostaa minua eniten(yhteiskuntien arvostelu yms.) ja venäläiset olivat erittäin tunnettuja sen ajan kirjallisuudessa--”</p>	<p>Kirja on klassikko</p> <p>Kirja on yleissivistävä</p> <p>Maan kirjailijat tunnettuja tietyn ai- kakauden edustajina</p>	<p>Teoksen sivistävyys, asema kirjallisuushistoriassa</p>
<p>”Nokkosvallankumous, koska se on kiinnostava dysto- pia”</p> <p>”Uljas uusi maailma, koska pidän tulevaisuusskena- rioista”</p> <p>”Leijapoika. Tykkään realistisista kirjoista, joissa käsitel- lään mm. erilaisia kulttuureja, ihmissuhteita ja tasa-ar- voa.”</p> <p>”En muista nimeä, mutta se oli joku tositapahtumiin pe- rustuva kirja.”</p> <p>”-Frankenstein, sillä pidän romantiikan ajan kauhukirjal- lisuuden piirteistä.”</p> <p>”-Hobitti, koska fantasia- ja seikkailukirjat ovat minulle mieleen.”</p>	<p>Kirja kiinnosti, koska se on dysto- pia/tulevaisuudenkuva</p> <p>Kirja kiinnosti, koska se oli realisti- nen</p> <p>Kirja kiinnosti, koska se perustui to- sitapahtumiin</p> <p>Kirja kiinnosti, koska se edusti hy- väksi havaittua genreä (kauhu, fan- tasia)</p>	<p>Kirjallisuudenlaji</p>
<p>”--pidän muutenkin Agatha Christien kirjoista”</p>	<p>Mieltymys Agatha Christien kirjai- hin</p>	<p>Kirjailijan merkitys</p>

<p>"Tykkäsin Piiat kirjasta mielenkiintoisuuden ja sen kantaottavuuden takia"</p> <p>"Kättilö, sillä teos oli todella vaikuttava"</p> <p>"Ari Paulowin Päästä meidät pahasta oli hyvä, koska teoksen tapahtumat sijoittuvat Ouluun ja Kempeleeseen ja niitä oli hauska seurata"</p> <p>"Vuonna 1984: Kirja oli niin hyvä, etten ollut malttaa laskea sitä käsistäni. Se sai myös ajatukset liikkelle"</p> <p>"[Muodonmuutos] oli mielenkiintoinen ja tunteita herättävä, kuten Tuntematon sotilaskin"</p> <p>"Rikos ja rangaistus erittäin mielenkiintoinen psykologisesti näkökulmasta"</p> <p>"Edellä mainitut kirjat [Tuhat loistavaa aurinkoa ja Leijapoika] ovat olleet tunteita herättäviä"</p> <p>"Aavikon kukka. Kirja oli vaikuttava ja tarina mielenkiintoinen."</p> <p>"Nuoren Wertherin kärsimykset oli mielestäni erittäin tärkeä kokemus näin teini-ikäiselle saamaan pohtimaan omia suhteitaan"</p> <p>"[Piiat] oli todella koskettava mutta myös hauska"</p> <p>"Kotiopettajattaren romaani, koska se herätti minussa voimakkaita tunteita"</p>	<p>Kirja oli kantaottava</p> <p>Kirja oli vaikuttava</p> <p>Oli hauska seurata, koska sijoittui asuinpaikkakunnalle</p> <p>Kirja sai ajatukset liikkeelle</p> <p>Kirja herätti tunteita</p> <p>Kirjaa saattoi tarkastella psykologisesti näkökulmasta</p> <p>Kirja sai pohtimaan omia suhteitaan</p> <p>Kirja kosketti ja huvitti</p>	<p>Teoksen herättämät tunteet ja ajatukset, eläytyminen teokseen</p>
<p>"Tuntematon Sotilas avasi näkemystäni sodan ajasta."</p> <p>"Tuntematon sotilas jäi mieleen, koska teoksen käsittelemät asiat ovat vaikuttaneet suuresti nykyiseen Suomen tilanteeseen"</p> <p>"Tuntematon sotilas oli hyvä kirja, sillä siinä oppi tuntemaan sodan luonnetta, josta ei ollut aiemmin paljon tietoa"</p> <p>"Tuntematon sotilas, mielenkiintoinen osa suomen historiaa ja kirjallisuushistoriaa."</p> <p>"Tuntematon sotilas -- avasi minulle hyvin Suomen sotilaiden maailmaa ja ajatuksia"</p>	<p>Avasi näkemystä ja antoi uutta tietoa sodasta</p> <p>Teoksen käsittelemät asiat vaikuttaneet nykyaikaan</p>	<p>Teoksen antama historiallinen tieto</p>
<p>"Tiikerinlapsi. Kirja kertoo Haydenin työstä vaikeiden lasten parissa koulussa ja minua kiinnostaa kovasti juuri kasvatusala. Kirjasta aistii Haydenin ammattitaidon--"</p> <p>"Tuhat loistavaa aurinkoa, koska se oli niin koskettava ja mielenkiintoinen, kun meillä Suomessa on niin erilaisia."</p> <p>"Tuhat loistavaa aurinkoa. Romanin tapahtumat sijoittuvat kauas Suomesta, joten sen avulla sai käsityksiä myös muusta maailmasta."</p> <p>"Tykkäsin Piiat-romaanista, koska se käsitteli rasismia Yhdysvalloissa todella hyvin--"</p> <p>"Yllämainitut [Markkinat ja demokratia, Talous ja moraalij], aihe kiinnostava, kirjoittajat asiantuntevia ja oivaltavia"</p>	<p>Kirja kuvasi opiskelijaa kiinnostavaa alaa</p> <p>Lukija sai kuvan toisesta kulttuurista ja siihen liittyvistä ilmiöistä</p> <p>Lukija sai oivaltavaa ja asiantuntevaa tietoa itseään kiinnostavista aiheista</p>	<p>Teoksen antama tieto muista kulttuureista tai muuten lukijaa kiinnostavasta aiheesta</p>
<p>"Kirjan sai valita ehdotuksista itse, ja valitsin Muodonmuutoksen."</p> <p>"Hunger games. Kurssin opettaja painotti, että suomeksi pitää lukea. Luin kirjan kuitenkin englanniksi opettajan tietämättä, koska alkuperäiskielellä lukeminen on mielestäni parempi kokemus."</p>	<p>Kirjan sai valita itse</p> <p>Opiskelija luki eri kielellä kuin oli suositus</p>	<p>Omavalintaisuus, oma vaikutusvalta luettuun kirjaan</p>
<p>"Tuntematon sotilas, innostuin katsomaan elokuvan lisäksi"</p> <p>"Naisten etsivätoimisto nro 1 -- luin sen myöhemmin myös englanniksi"</p> <p>"Berliinin poppelit kirja oli niin hyvä ja mielenkiintoinen, että luin trilogian muut osat omaksi ilokseni"</p>	<p>Kirja innosti katsomaan myös elokuvan</p> <p>Kirja innosti lukemaan sen myös toisella kielellä</p> <p>Kirja on saanut lukemaan sarjan muutkin osat</p>	<p>Kirja on innostanut muihin kulttuurikokemuksiin</p>
<p>"Tuntematon sotilas oli yllättävän hyvä"</p> <p>"Puhdistus oli omanlaisensa kirja"</p> <p>"Suomalaisen kirjailijan kirja oli parempi kuin alun perin luulin"</p> <p>"Aavikon kukka. En olisi ikinä vapaaehtoisesti alkanut lukemaan sitä, mutta kun aloin, se oli vaikuttava ja loppujen lopuksi ihan hyvä."</p> <p>"Manillaköysi. Välttelin viimeiseen asti kotimaista sota-korjallisuutta, mutta manillaköysi osoittautui todella viihdyttäväksi."</p>	<p>Kirja yllätti</p> <p>Kirja oli parempi kuin olisi odottanut</p> <p>Opiskelija suhtautui lukemiseen ennakkoluuloisesti mutta kirja osoittautui hyväksi</p>	<p>Kirja ylitti odotukset/oli erilainen kuin muut kirjat</p>